



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«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»**

Ντόκου Χριστίνα

A.M. 3032202001514

Τριμελής Επιτροπή

Καρακατσάνη Δ. :Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Νικολοπούλου Π. : Συν- Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Παπαδιαμαντάκη Π.

Τσακίρη Δ.

Φεβρουάριος 2022

Κόρινθος

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες..... | 4 |
| Περίληψη..... | 5 |
| Abstract | 5 |
| Δομή εργασίας | 7 |
| Εισαγωγή- Διατύπωση Προβλήματος..... | 8 |
| Θεωρητικό μέρος | 10 |
| Κεφάλαιο 1 Η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα και οι προκλήσεις για την εκπαίδευση | 10 |
| 1.1. Ορισμός Πολυπολιτισμικότητας | 10 |
| 1.2. Ορισμός Διαπολιτισμικότητας | 11 |
| 1.3. Σχέση ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα..... | 12 |
| 1.4. Διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη | 13 |
| 1.5. Ιδεολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο | 14 |
| 1.6. Μοντέλα προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας | 15 |
| Κεφάλαιο 2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση..... | 22 |
| 2.1. Έννοια – ορισμός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | 22 |
| 2.2. Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | 24 |
| 2.3. Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | 25 |
| 2.4. Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα..... | 26 |
| Κεφάλαιο 3 Διαχείριση διαπολιτισμικής τάξης | 28 |
| 3.1. Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου | 28 |
| 3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική τάξη..... | 29 |
| 3.3. Απαραίτητες δεξιότητες εκπαιδευτικού μιας πολυπολιτισμικής τάξης..... | 30 |
| 3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης | 31 |
| 3.5. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια πολυπολιτισμική τάξη..... | 32 |
| 3.6. Παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικά εργαλεία σε μια πολυπολιτισμική τάξη | 34 |
| Κεφάλαιο 4 Η διαπολιτισμική επάρκεια – ετοιμότητα των εκπαιδευτικών..... | 35 |
| 4.1. Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικού | 35 |
| 4.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικού | 37 |
| 4.3. Σχέση διαπολιτισμικής επάρκειας-διαπολιτισμικής ετοιμότητας..... | 39 |
| 4.4. Διαπολιτισμική ικανότητα..... | 40 |
| 4.5. Τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού | 41 |

| | |
|---|-----|
| Κεφάλαιο 5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση..... | 43 |
| 5.1. Ορισμός του όρου «επιμόρφωση» | 43 |
| 5.2. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... | 45 |
| 5.3. Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης..... | 47 |
| Ερευνητικό Μέρος..... | 50 |
| Κεφάλαιο 6..... | 50 |
| 6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα | 50 |
| 6.3. Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου | 51 |
| 6.4. Δείγμα..... | 52 |
| 6.5. Τεχνικές συλλογής των δεδομένων | 53 |
| 6.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας..... | 53 |
| 6.7. Στατιστική ανάλυση..... | 55 |
| Κεφάλαιο 7 – Ερευνητικά Αποτελέσματα..... | 56 |
| 7.1. Περιγραφική στατιστική..... | 56 |
| 7.2. Επαγωγική στατιστική | 97 |
| Κεφάλαιο 8..... | 138 |
| 8.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα..... | 138 |
| 8.2. Περιορισμοί έρευνας | 140 |
| 8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 140 |
| Βιβλιογραφία | 142 |
| Παράρτημα..... | 162 |

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Καρακατσάνη Δέσποινα και τη συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Νικολοπούλου Παυλίνα για την καθοδήγηση που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Οι εύστοχες επισημάνσεις τους, σχετικά με τη διαδικασία συγγραφής της διπλωματικής εργασίας, αλλά και η θετική υποστήριξη που μου παρείχαν σε ανθρώπινο επίπεδο, στάθηκαν καθοριστικοί παράγοντες για την ολοκλήρωσή της. Επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω και τα άλλα δυο μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, την κ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα και την κ. Τσακίρη Δέσποινα, για τη συμμετοχή τους στην επίβλεψη της εργασίας μου.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις συναδέλφους δασκάλους/ες που δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα και να καταθέσουν τις απόψεις και την εμπειρία τους. Χωρίς τη δική τους συμβολή θα ήταν αδύνατο να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς και στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η εθνική και πολιτισμική ποικιλία των τάξεών τους. Η έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2021 σε εν ενεργεία δασκάλους, αναπληρωτές και μόνιμους. Τα συμπεράσματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού έχουν σε μέτριο βαθμό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, καθώς οι ίδιοι θεωρούν ότι έχουν ανεπαρκές επίπεδο γνώσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με την επιμόρφωσή τους και θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος αναφέρουν πως προσαρμόζουν σε μέτριο βαθμό το περιεχόμενο διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Λέξεις- Κλειδιά: Διαπολιτισμική Επάρκεια, Διαπολιτισμική Ετοιμότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Abstract

The present work aims to explore the intercultural competence and readiness of primary education teachers in Argolida in the context of the multicultural class, as well as to highlight the training needs of teachers, in order to face the difficulties and challenges posed by cultural diversity of their classes. The survey was conducted in October 2021 on primary teachers, deputies and permanent staff. The findings of the research show that the primary education teachers in Argolida have a moderate degree of intercultural competence and readiness, as they consider that they have an insufficient level of knowledge in matters of intercultural education. Also more than half of the teachers stated that they are not satisfied with their intercultural training

and would like to participate in training programs related to intercultural education. Finally, they report that they moderately adapt the teaching content to the students of the class with different cultural and linguistic backgrounds and use moderately alternative teaching models suitable for multicultural environments.

Keywords: Intercultural Incompetence, Intercultural Readiness, Intercultural Education, Primary Teacher's Training Needs

Δομή εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο (2) μέρη. Το Πρώτο Μέρος, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας, έχει 5 επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται η πολυπολιτισμικότητα, η πολυπολιτισμικότητα και η μεταξύ τους σχέση, ενώ περιγράφονται και τα πέντε (5) εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αναφέρονται οι αρχές και οι στόχοι της και γίνεται παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με τη διαχείριση μιας διαπολιτισμικής τάξης, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτή. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνονται οι ορισμοί της διαπολιτισμικής επάρκειας, της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και της διαπολιτισμικής ικανότητας και αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού. Το πέμπτο κεφάλαιο ασχολείται με την διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αναγκαιότητά της.

Το Δεύτερο Μέρος αποτελεί την εμπειρική έρευνα της παρούσας μελέτης και αποτελείται από 3 κεφάλαια. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων και περιγράφονται η ερευνητική μέθοδος, το δείγμα της έρευνας, οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων και η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής με τη χρήση πινάκων. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Εισαγωγή- Διατύπωση Προβλήματος

Είναι γεγονός πως περίπου μέχρι το 1990 η Ελλάδα θεωρούνταν όσο αφορά τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά της σε μεγάλο βαθμό ομοιογενής. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η ελληνική κοινωνία αρχίζει να αποκτά έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, λόγω της μαζικής μετακίνησης προς την Ελλάδα αλλοδαπών (κυρίως πολιτικών και οικονομικών μεταναστών από Βαλκανικές χώρες, χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της ανατολικής Ευρώπης και της Αφρικής) ή παλιννοστούντων (Βορειοηπειρωτών ή Ελληνοποντίων) (Κεσίδου, 2008). Η Ελλάδα άρχισε να μετατρέπεται από μια χώρα με ομοιογένεια σε μεγάλο βαθμό σε επίπεδο γλώσσας, πολιτισμού και θρησκείας, σε μια χώρα πολυπολιτισμική, η οποία, όχι μόνο στέλνει μετανάστες στο εξωτερικό, αλλά πλέον και τους υποδέχεται (Μπρίνια, 2019).

Οι πληθυσμιακές μεταβολές που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο, η τάση για διεθνή επικοινωνία και ευρωπαϊκή ενοποίηση, σε συνδυασμό με τις οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται παγκοσμίως έχουν δημιουργήσει ένα πλαίσιο, εντός του οποίου οι χώρες μεταξύ τους αλληλεπιδρούν (Κεσίδου, 2004). Η ελληνική κοινωνία και οι κρατικοί μηχανισμοί έπρεπε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και επιδιώκοντας την ομαλή συνύπαρξη όλων των πολιτών και θέτοντας ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών, κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας που διαρκώς αυξάνονταν.

Η αλλαγή που υπέστη η ελληνική κοινωνία, λόγω των νέων πληθυσμών και οι μεταβολές στον κοινωνικό τομέα, δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ύπαρξη πλέον μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στην οποία η ετερότητα, σε διάφορες μορφές, κάνει αισθητή την παρουσία της, έθεσε, όπως ήταν αναμενόμενο, και το ζήτημα του προσανατολισμού της εκπαίδευσης, ο οποίος θα έπρεπε να αλλάξει και αυτός (Γκότοβος 2002). Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα συναντούνται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις που αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό υπόβαθρο.

Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές που εισήχθησαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν το έναυσμα για την μεταβολή της εικόνας της ελληνικής τάξης, η οποία στο παρελθόν χαρακτηριζόταν σε μεγάλο βαθμό ομοιογενής ως προς τη γλώσσα, τη θρησκευτική ταυτότητα και τις

πολιτισμικές παραδόσεις, γεγονός που δυσκόλεψε και προβλημάτισε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα και το κράτος δεν αντέδρασε αμέσως με θεσμικές και οργανικές μεταβολές απέναντι το φαινόμενο αυτό και τη νέα πραγματικότητα καθώς ήταν κάτι καινούργιο για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά σταδιακά, για να μπορέσουν να προσαρμοστούν όσο το δυνατόν καλύτερα στις νέες συνθήκες (Νικολάου, 2005).

Ήταν και είναι αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα να παρακολουθεί τις αλλαγές που πραγματοποιούνται σε κοινωνικό επίπεδο και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, ώστε να προετοιμάζει τα μέλη του, εκπαιδευτικούς και μαθητές, να αντεπεξέλθουν στις συνεχώς αυξανόμενες και πολυδιάστατες απαιτήσεις και ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Επίσης αναγνωρίζοντας πως η πολυπολιτισμικότητα είναι μια κατάσταση, η οποία στο μέλλον θα γίνει ακόμα πιο έντονη, είναι αναγκαίο να γίνουν αλλαγές στους θεσμούς της εκάστοτε κοινωνίας και τις κυρίαρχες αντιλήψεις (Dietrich, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη πως ο χώρος του σχολείου αλληλεπιδρά πάντα με τη κοινωνική πραγματικότητα, ο τρόπος που θα ακολουθηθεί, ώστε να ενταχθούν οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον είναι εξαιρετικά σημαντικός, αφενός για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των παιδιών και αφετέρου για τη δημιουργία μιας ανοιχτής, δημοκρατικής, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις κοινωνίας, η οποία σέβεται το διαφορετικό και προασπίζει τα δικαιώματα όλων των πολιτών (Κογκούλης, 2008). Για να λειτουργήσει ομαλά λοιπόν μια πολυπολιτισμική κοινωνία με αυτά τα χαρακτηριστικά, καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η ύπαρξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολικό περιβάλλον και τα μέλη του, όταν επιτελούν σωστά το έργο τους, είναι ικανά να αμβλύνουν τις κοινωνικές αδικίες και διακρίσεις, που αφορούν τόσο τις αντιλήψεις, όσο και τις καθημερινές δράσεις και ενέργειες (Αλεξόπουλος & Μπαρή, 2003).

Η σχολική μονάδα και κυρίως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν το ετερόκλητο πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, με στόχο να ενταχθούν στο σύνολο και να μην υπάρξουν δυσκολίες και προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον. Για να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά οι όποιες προκλήσεις μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι καταρτισμένοι σε

θέματα διαπολιτισμικότητας και συνεχώς έτοιμοι να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη.

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1 Η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα και οι προκλήσεις για την εκπαίδευση

Πριν αρχίσει η διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας είναι αναγκαίο να οριστούν κάποιοι σημαντικοί όροι και έννοιες. Αρχικά πρέπει να γίνει αναφορά στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, οι οποίες δεν ταυτίζονται, αλλά είναι διακριτές μεταξύ τους. Μέσα από αυτόν τον διαχωρισμό δύναται να καταστεί φανερή και η διαφορά μεταξύ της διαπολιτισμικής και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όροι που πολλές φορές λανθασμένα συγχέονται (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Παρακάτω γίνεται λεπτομερής αναφορά στους δύο αυτούς όρους.

1.1. Ορισμός Πολυπολιτισμικότητας

Οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται παγκοσμίως διαμορφώνουν καινούργια δεδομένα, τα οποία επηρεάζουν την σύνθεση των κοινωνιών σε δημογραφικό επίπεδο. Πληθυσμοί με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συμβιώνουν στο ίδιο μέρος. Ο όρος, ο οποίος χαρακτηρίζει την κατάσταση αυτή είναι η «πολυπολιτισμικότητα». Ως φαινόμενο, είναι απόρροια διαφόρων αιτιών (απο-αποικιοποίησης παλιών αυτοκρατοριών, οικονομικής μετανάστευσης, μειονοτικών κινήματων κ.α.), το οποίο αν ειδωθεί στο πέρασμα των χρόνων είναι συχνό.

Συγκεκριμένα ο όρος «πολυπολιτισμικότητα», αναφέρεται στην κοινωνική κατάσταση που δημιουργείται μετά από την μετανάστευση ατόμων ή πληθυσμών, όπου η συμβίωση μειονοτικών ομάδων μαζί με τον κυρίαρχο πληθυσμό, μεταβάλλει τις ισχύουσες διαδικασίες (Hohmann & Reich, 1989).

Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή εξελίσσεται (Μάρκου (1997α, σ. 238). Ο όρος αυτός αναφέρεται «στο πλέγμα των πρακτικών προβλημάτων και των

δικαιοπολιτικών διλημμάτων, τα οποία θέτει ενώπιόν μας το πραγματικό δεδομένο της πολυπολιτισμικότητας, όταν αυτή εκδηλώνεται στο πλαίσιο ενός και του αυτού κράτους ή, πάντως, στο πλαίσιο ενός οργανωτικά ενιαίου πολιτικού μορφώματος, εντός του οποίου το προνόμιο του καταναγκασμού ασκείται από μια ομάδα που εκφράζει μία και μόνη πολιτισμική εκδοχή, συνήθως υπό δημοκρατικές συνθήκες, την εκδοχή της πλειοψηφίας» (Παπαρρηγόπουλος, 1999, σ.2).

1.2. Ορισμός Διαπολιτισμικότητας

Από την άλλη πλευρά, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται «στη διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2009, σ. 33).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε στον όρο αυτό τη δεκαετία του 70', πρόκειται για «την ίση αντιμετώπιση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2007, σελ. 58). Η διαπολιτισμικότητα, σαν κατάσταση, επιτρέπει αρχικά την συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και στη συνέχεια οδηγεί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, που πιθανώς προκύπτουν, και την αρμονική συμβίωση όλων των ανθρώπων (Πορτελάνος, 2015, σ. 172).

Πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμέρους πολιτισμών και στοχεύει στην αποδοχή του διαφορετικού και την ελευθερία όλων των πολιτών, καθώς θεωρούνται και δρουν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες. Παράλληλα, όμως, η διαπολιτισμικότητα στοχεύει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων και τον εμπλουτισμό της με χαρακτηριστικά από την ταυτότητα διαφορετικών πολιτισμών (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Θέλοντας να ορίσει την διαπολιτισμικότητα, η Rey von Almen (βλ. Γκόβαρης, 2011) χρησιμοποιεί το περιεχόμενο των δύο συνθετικών της λέξης, της πρόθεσης «δια» και της έννοιας «πολιτισμός». Το πρώτο συνθετικό της λέξης φανερώνει την αμοιβαιότητα, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας (Κανακίδου &

Παπαγιάννη, 1998, σ. 21), αλλά και την ανάγκη, αρχικά για αποδοχή των κοινών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών και στη συνέχεια για την καλλιέργεια αυτών, μέσω της αγωγής, ώστε να υπάρξει μια αγωγή, η οποία, να μην αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές των ατόμων, αλλά να στηρίζεται σε αρχές κοινές και παραδεχτές από όλους (Γεωργογιάννης, 2008). Το δεύτερο συνθετικό της φανερώνει πως αναγνωρίζονται, αφενός οι διαφορετικοί τρόποι ζωής και αφετέρου η ισότιμη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν, τόσο την πρόθεση «δια», όσο και την έννοια του «πολιτισμού» είναι απαραίτητα, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστικά η έννοια της διαπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2011).

Προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας είναι να απομακρυνθεί το άτομο από τα εθνοκεντρικά πρότυπα (Νικολάου, 2000) και να αποδεχτεί την πολυπολιτισμικότητα ως μια ευκαιρία για αλλαγή, τόσο του ίδιου, όσο και της κοινωνίας, σε μια διάθεση αποδοχής του διαφορετικού.

Κάποιες από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας είναι οι εξής : «α) η προώθηση ηθικών και ισότιμων αξιών (όπως η ειρήνη, η αγάπη, η δικαιοσύνη) από κάθε πολιτισμό και β) το «άνοιγμα» προς τους άλλους και η ποιοτική επικοινωνία των πολιτών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» (Πορτελάνος, 2015, σ. 184).

Στην ουσία, η διαπολιτισμικότητα, για να έχει υπόσταση, πρέπει να χαρακτηρίζεται από την υπέρβαση των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των στερεοτύπων, την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων και την υγιή αλληλεπίδρασή τους, αλλά και τον σεβασμό στην ταυτότητα του άλλου (Ζαχαριά, 2018). Συνεπώς η διαπολιτισμικότητα καθιερώνεται σε μια κοινωνία, όταν αυτή είναι ανοιχτή στο νέο και το διαφορετικό και έτοιμη να το εξερευνήσει και εντέλει να το αποδεχτεί ως κομμάτι της (Πορτελάνος, 2015).

1.3. Σχέση ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα

Στον δυτικό κόσμο οι ερευνητές ξεκίνησαν να συγγράφουν επιστημονικές εργασίες και να δημοσιεύουν άρθρα που αναφέρονται στην αλλαγή των κοινωνιών σε «πολυπολιτισμικές» από τις αρχές της δεκαετίας του '70.

Παρότι συχνά στη βιβλιογραφία οι όροι «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, πολλοί μελετητές επισημαίνουν πως πρόκειται για διακριτές έννοιες. Σύμφωνα με τον Porcher, «...το διαπολιτισμικό δεν είναι ταυτόσημο νοηματικά με το πολυπολιτισμικό. Στην εννοιολόγηση του διαπολιτισμικού διακρίνεται μια συνέχεια συσχετισμών των διαφόρων πολιτισμών, η οποία βέβαια δεν καθορίζεται και δεν προσδιορίζεται απλουστευτικά από μια παράλληλη διαβίωση..» (Porcher, 1989, σ. 40-43.).

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι πιο περιεκτικός και στοχευμένος, σε σύγκριση με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα», ο οποίος είναι κυρίως αναλυτικός. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (1997) επισημαίνει πως πρόκειται για δύο μη ταυτόσημους όρους, καθώς με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» εννοείται απλά η διαπίστωση της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών στο ίδιο περιβάλλον, ενώ από την άλλη πλευρά ο όρος «διαπολιτισμικότητα» εμπεριέχει την έννοια της δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους πολιτισμούς αυτούς.

Η διαπολιτισμικότητα είναι απόρροια της συνειδητοποίησης της πολυπολιτισμικότητας που υπάρχει στις σύγχρονες κοινωνίες και στις μεταβολές που αυτή προκαλεί (Βακαλιός, 1997, σ. 18-19), δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται ως «το τι είναι», ενώ αντίθετα η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως «το τι θα έπρεπε να είναι» (Hohman, 1983).

Από την ανάλυση των όρων που επιχειρήθηκε παραπάνω είναι φανερό η σχέση ανάμεσά τους. Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζεται ως το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, ενώ η δεύτερη προϋποθέτει την πρώτη, χωρίς να απορρέει αυτόματα απ' αυτή. Έχοντας ως κοινά στοιχεία μεταξύ τους την αποδοχή της πολυφωνίας, του πλουραλισμού και της ποικιλομορφίας των σημερινών κοινωνιών ουσιαστικά, η διαπολιτισμικότητα είναι η απάντηση στην πολυπολιτισμική ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών.

1.4. Διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμική τάξη έχει πέντε (5) διαστάσεις. Η πρώτη αφορά στη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος σπουδών που θα λαμβάνει υπόψη και την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η δεύτερη σχετίζεται με τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων από τους μαθητές, οι οποίοι με τη

βοήθεια των εκπαιδευτικών, οδηγούνται στην κατανόηση, τη διερεύνηση του κοινωνικού περιβάλλοντος του οποίου ζουν και των αξιών που αυτό πρεσβεύει, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Η τρίτη διάσταση αφορά στην ισότιμη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά, που θα πραγματοποιηθεί μέσω της αλλαγής των διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών, να έχουν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσω της διάστασης αυτής τονίζεται πως, για να συμμετέχουν όλα τα άτομα με δίκαιο τρόπο σε μια δημοκρατική κοινωνία, είναι αναγκαίο, τόσο οι γηγενείς πολίτες, όσο και τα άτομα από μειονοτικές ομάδες να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να συνεργάζονται μεταξύ τους. Η τέταρτη διάσταση σχετίζεται με τη μείωση των προκαταλήψεων και αφορά στη χρήση των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, με στόχο την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών απέναντι στις μειονοτικές ομάδες. Η τελευταία διάσταση σχετίζεται με την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της δομής της κοινωνίας και συγκεκριμένα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, στην παροχή των ίδιων ευκαιριών στους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου και στις πρακτικές απόκτησης ταυτότητας και ομαδοποίησης (Banks & Tucker, 1998).

Είναι φανερό πως σε όλες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Η διαπίστωση, όμως των διαφορετικών αναγκών των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική τάξη, η κατάλληλη διαχείριση των διαφορών αλλά και η επέκταση των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών στην κοινωνία, που ως στόχο θα έχει να συμβιώνουν αρμονικά και ισότιμα όλοι οι πολίτες μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, οδήγησε στη δημιουργία κάποιων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που η καθεμία βασιζόταν σε διαφορετικές αρχές.

1.5. Ιδεολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο

Από την δεκαετία του '60 και μετέπειτα ξεκίνησαν να εμφανίζονται διάφορα μοντέλα για τη πολυπολιτισμικότητα, τα οποία περιλάμβαναν αλλαγές στην εκπαίδευση, άλλες που αφορούσαν επιμέρους αλλαγές, όπως διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και άλλες που ζητούσαν

μια συνολικότερη αναμόρφωση της σχολικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα (Ζαχαριά, 2018).

Τα πολλά ζητήματα που δημιουργούνται από την πολυπλοκότητα της ίδιας της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και της αλληλεπίδρασης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μέσα στον χώρο του σχολείου οδήγησαν σε διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος αυτού.

Οι πιο σημαντικές θεωρητικές κατευθύνσεις για την οργάνωση και την λειτουργία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι οι ακόλουθες: α) η αφομοιωτική, η οποία αντιμετωπίζει τις μειονοτικές ομάδες απαξιωτικά και άνισα και απαιτεί τα άτομα αυτά να ενσωματωθούν στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας στη χώρα υποδοχής β) η πολυεθνική, στην οποία γίνεται η αναγνώριση των ιδιαίτερων στοιχείων των μειονοτικών ομάδων, αλλά και των κοινών χαρακτηριστικών που έχουν με την κυρίαρχη ομάδα. Στην προσέγγιση αυτή η αποδοχή της κυρίαρχης κουλτούρας από τις μειονοτικές ομάδες θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο και προτείνεται η δίγλωσση εκπαίδευση, ως βασική λύση των προβλημάτων των αλλόγλωσσων μαθητών και γ) ο πολιτισμικός πλουραλισμός, ο οποίος αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, προωθεί την ισότητα όλων των πολιτισμών και προετοιμάζει τους μαθητές, για να είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά και επιτυχώς μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

1.6. Μοντέλα προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας

Με βάση τα παραπάνω αναπτύχθηκαν πέντε (5) μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας (Θεοδοσιάδου, 2015, Γεωργογιάννης, 2008· Παπάς, 1998· Νικολάου, 2011· Tietd, 2006· Γκότοβος, 2002· Μάρκου, 1996· Γκόβαρης, 2004).

Τα πέντε μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας, είναι τα ακόλουθα: 1) το αφομοιωτικό 2) το μοντέλο ενσωμάτωσης 3) το πολυπολιτισμικό 4) το αντιρατσιστικό και 5) το διαπολιτισμικό μοντέλο. Ως προς τον προσανατολισμό τους τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης χαρακτηρίζονται μονοπολιτισμικά και τα υπόλοιπα τρία πολυπολιτισμικά (Κεσίδου, 2008).

1.6.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης

Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, το οποίο κυριαρχούσε στα μέσα της δεκαετίας του 1960, η συνύπαρξη των διάφορων πολιτισμικών ομάδων με τον ντόπιο πληθυσμό στον ίδιο κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο είναι δυνατή, μόνο αν οι πρώτοι αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα και πολιτισμό. Ο κυρίαρχος πολιτισμός είναι ένας, αυτός της χώρας υποδοχής, ο οποίος και καθορίζει τις αποδεκτές απόψεις, συμπεριφορές, αξίες μέσα στη κοινωνία. Οι αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας νομιμοποιούνται μέσω των θεσμών του άκρατους.

Βασικός στόχος της πολιτικής της αφομοίωσης ήταν να αντισταθμιστεί το «πολιτισμικό έλλειμμα» των αλλοδαπών μαθητών, με την απόκτηση αναγκαίων και απαραίτητων δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν με ισότιμο και λειτουργικό τρόπο μέσα στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2004).

Κάποια από τα θετικά στοιχεία της αφομοιωτικής αυτής πολιτικής, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, είναι πως στις μειονοτικές ομάδες αυξήθηκε το αίσθημα του «ανήκειν» στη νέα χώρα διαμονής, πως μπορούσαν να συμμετέχουν σε ομάδες, συλλόγους, οργανώσεις, ότι ήταν δυνατή η δημιουργία σχέσεων με τον ντόπιο πληθυσμό και η ένωση τους μέσω του γάμου, αλλά και το ότι μπορούσαν να αποφύγουν τις συγκρούσεις, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών αξιακών συστημάτων αξιών.

Στον αντίποδα των στοιχείων που αναφέρθηκαν παραπάνω, το αφομοιωτικό μοντέλο απαξίωνε και παραγκώνιζε τα ιδιαίτερα γλωσσικά, πολιτιστικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των πληθυσμών αυτών, εξαιτίας της αντιμετώπισής τους ως στοιχεία - τροχοπέδη στη διαδικασία αφομοίωσής τους (Γκόβαρης, 2004 · Θεοδοσιάδου, 2015).

Απόρροια του μοντέλου αυτού ήταν και οι εκπαιδευτικές πολιτικές να διαθέτουν μονοπολιτιστικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα, στοχεύοντας στην απόκτηση της γλωσσικής και εθνικής επάρκειας από όλους τους μαθητές (Νικολάου, 2000· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούσε τους μαθητές αυτούς «παιδαγωγικό πρόβλημα», το οποίο έπρεπε γρήγορα να λυθεί, μέσω της άμεσης εκμάθησης της επίσημης γλώσσας της εκάστοτε χώρας υποδοχής, ώστε να μπορέσουν να αφομοιωθούν στον γενικό πληθυσμό. Μάλιστα το

ζήτημα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και της διατήρησης των πολιτισμικών συνηθειών τους αποτελούσε ευθύνη των ίδιων των μειονοτικών ομάδων και όχι του εκπαιδευτικού συστήματος και έπρεπε οι ίδιοι να φροντίσουν γι αυτό. (Νικολάου, 2000 · Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004).

Το μοντέλο αυτό θεωρεί πως ένα ποσοστό της τάξεως του 30% εν συγκρίσει με τον πληθυσμό των μαθητών, όσον αφορά τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών είναι το επιτρεπτό, καθώς δεν δυσχεραίνει τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθητών, δεν ανακόπτει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, αλλά ούτε δημιουργεί ζητήματα στη σχολική μονάδα από πιθανές διαμαρτυρίες και ενστάσεις γονέων και γηγενών μαθητών.

Το αφομοιωτικό μοντέλο δέχτηκε έντονη κριτική, λόγω της αδυναμίας του στην διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και του κοινωνικού στιγματισμού και της σχολικής αποτυχίας που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί.

1.6.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Σε αντίθεση με το μοντέλο της αφομοίωσης, το συγκεκριμένο υποστηρίζει την αποδοχή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που έχουν οι μειονοτικές ομάδες, ως κομμάτι της καινούργιας εθνικής τους ταυτότητας (Νικολάου, 2000) και αναγνωρίζει πως ο πολιτισμός και η κουλτούρα καθεμιάς από τις ομάδες αυτές δέχεται και ταυτόχρονα ασκεί επίδραση από και προς την χώρα υποδοχής τους και την αναδιαμορφώνει.

Συνεπώς το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποδέχεται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων, αρκεί να μην τους εμποδίζουν να ενταχθούν στην κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα και να μην έρχονται σε άμεση σύγκρουση με τις πολιτισμικές παραδοχές που επικρατούν στην κοινωνία (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Η ανάπτυξη του μοντέλου αυτού στηρίχτηκε στη «πολυεθνική ιδεολογία», σύμφωνα με την οποία, ο πολιτισμός και των δυο πλευρών (μειονοτικών ομάδων και πλειοψηφίας) εμφανίζουν και ομοιότητες και διαφορές (Γκόβαρης, 2004).

Σημαντικό στοιχείο, όμως, της πολιτικής αυτής είναι το γεγονός πως αναγνωρίζει μόνο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μειονοτικών πληθυσμών που δεν αμφισβητούν ή έρχονται σε αντιπαράθεση με τις πολιτισμικές αξίες που κυριαρχούν στην χώρα υποδοχής, όπως ήθη και τα έθιμα, θρησκεία κ.α. (Νικολάου, 2000· Θεοδοσιάδου, 2015).

Σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, οργανώνονται δράσεις και προγράμματα με στόχο, αφενός της ένταξή τους στο καινούργιο περιβάλλον και αφετέρου τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ετερότητας, όσον αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Παρότι υπάρχουν κάποιες μικρές αλλαγές σε σχέση με το μοντέλο της αφομοίωσης, εννοώντας μια ανεκτικότητα στην πολιτισμική διαφοροποίηση, ούτε αυτό θεωρείται επαρκές, καθώς επιδιώκει την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες του κυρίαρχου πληθυσμού, δίχως την παροχή και εξασφάλιση βοήθειας και υποστήριξης στη διαδικασία αυτή.

Στην ουσία και αυτό το μοντέλο έχει ως στόχο να ενσωματώσει τα αλλοδαπά παιδιά με τέτοιο τρόπο που να διασφαλιστεί η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2000). Η προσοχή του στρέφεται στις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών και στον εφοδιασμό τους με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο. Συμπερασματικά το μοντέλο αυτό, όπως και το αφομοιωτικό, πρεσβεύει πως οι αλλοδαποί μαθητές καλούνται να μεταβάλουν τις συνήθειες τους για να πετύχουν την προσαρμογή τους στην κοινωνία.

1.6.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Λόγω προβλημάτων που παρουσιάστηκαν στα δύο προηγούμενα μοντέλα, αναπτύχθηκε την δεκαετία του 1970 το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο αποτέλεσε τη μετάβαση από τα μοντέλα με εθνοκεντρική στόχευση στον πολιτισμικό πλουραλισμό (Νικολάου, 2000).

Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την πολιτισμική ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει την κοινωνία και υποστηρίζει την ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα, επιδιώκοντας να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα (Banks, 1994), να διατηρηθούν οι πολιτισμικές παραδόσεις και τα ιστορικά στοιχεία των διαφορετικών ομάδων

(Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), χαρακτηριστικά τα οποία δεν θεωρεί επικίνδυνα για την συνοχή της κοινωνίας (Θεοδοσιάδου, 2015). Επιθυμεί να εδραιωθεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία όμως οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες θα ζουν σχετικά απομονωμένες μεταξύ τους.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει την γνωριμία και επαφή τους με τις εθνικές τους παραδόσεις και τον πολιτισμό τους, στοχεύοντας στην παροχή ίσων των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη βελτίωση της μαθησιακής τους αποτελεσματικότητας. Τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών λαμβάνονται υπόψη στη δημιουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία επιδιώκουν να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η ανοχή στα άτομα με φυλετικές, πολιτισμικές, εθνικές, θρησκευτικές διαφορές (Νικολάου, 2000).

Επιχειρώντας μια κριτική του μοντέλου, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν πως η ενημέρωση και η γνωριμία με έναν διαφορετικό πολιτισμό δεν συνεπάγεται και την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων ή την αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, καθώς δεν αναζητούνται τα αίτια τους (Μάρκου, 1997 · Παπάς, 1998).

Παρότι είχε κάποιες σημαντικές διαφορές από τα προηγούμενα μοντέλα, ούτε το συγκεκριμένο κατάφερε να επιτύχει τους στόχους του, κατά κύριο λόγο, επειδή επικεντρωνόταν στην έννοια του πολιτισμού, κυρίως ως προς την εθνολογική του διάσταση και όχι στην κοινωνική και ανθρωπιστική του (Νικολάου, 2000). Η υπερβολική εστίασή του στις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα, η ταξινόμηση τους σε ομάδες, με αποκλειστικό κριτήριο την παράδοσή τους, παραλείπει την αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, αντιμετωπίζοντάς τους μονοδιάστατα (Νικολάου, 2000 · Θεοδοσιάδου, 2015).

1.6.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Στην Αγγλία και στην Αμερική αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 ένα νέο μοντέλο προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας που ονομάστηκε αντιρατσιστικό. Αναγνωρίζει το κενό του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ως προς την απουσία του κράτους και της κοινωνίας στη λύση του ζητήματος και οι υποστηρικτές του επισημαίνουν πως για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων απέναντι στις

μειονοτικές ομάδες, είναι αναγκαίες οι αλλαγές, όχι μόνο στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων, αλλά κυρίως στην δομή της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση της ίδιας της κοινωνίας.

Στοχεύει στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλετικού υποβάθρου, την εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων, την προσφορά δικαιοσύνης σε όλους τους πολίτες από το κρατικούς μηχανισμούς και προβάλλει την ανάγκη που υπάρχει να αναθεωρηθούν οι θεσμοί και οι δομές του κράτους σε μια προσπάθεια για δίκαιη και ίση αντιμετώπιση όλων. Θεωρεί πως η αλλαγή των δομών του κράτους και της κοινωνίας και η απομάκρυνση από ρατσιστικά πρότυπα θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας.

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναλαμβάνει να καλύψει το κενό που υπήρχε στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία ακολουθούσε μια απολιτική προσέγγιση (Παπαγεωργίου, 2010), αλλά ακόμα και η παροχή ίδιων δικαιωμάτων σε όλους δεν τερματίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό που είναι συστημικά ενσωματωμένος. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα που είναι πολιτικοποιημένο και ασκεί κριτική σε θέματα εξουσίας και κοινωνικών δομών.

Πολλές κριτικές για το μοντέλο αυτό τονίζουν πως παρουσιάζει το ρατσιστικό φαινόμενο μονόπλευρα και διαχωρίζει με ιδιαίτερα απλό τρόπο τους «μαύρους-θύματα» και «λευκούς-θύτες» (Γκόβαρης, 2004). Παρουσιάζει τις κοινωνικές ομάδες πλήρως κλειστές και ομοιογενείς και δεν επιτρέπει την αναγνώριση των ανισοτήτων, διαφορών και συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα εκεί. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία αισθήματος αδικίας από τη μεριά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων των γηγενών (Γεωργογιάννης, 1999). Τέλος το μοντέλο παραβλέπει τις ανισότητες και τις συγκρούσεις που υφίστανται μέσα στις κοινότητες των αλλοδαπών, που επηρεάζονται από στοιχεία, όπως η θρησκεία, η εκπαίδευση, το φύλο κ.α.

1.6.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Στην Ευρώπη τη δεκαετία του '80, αρχίζει να αναπτύσσεται το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο, έρχεται να καλύψει όλες τις ελλείψεις των προηγούμενων μοντέλων. Αν και θεωρείται εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, παρουσιάζει

σημαντικές διαφορές από αυτό, κυρίως, επειδή αφορά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ντόπιους και ξένους μαθητές. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι πως όλοι όσοι εμπλέκονται, έμμεσα ή άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, επικοινωνούν μεταξύ τους, για να είναι ικανοί να συμβιώνουν αρμονικά, να συνεργάζονται μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής.

Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 1997), αλλά προσβλέπει σε κοινωνικές αλλαγές που θα έχουν ως αποτέλεσμα την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους. Αποτελεί μια πιο ολιστική προσέγγιση του φαινομένου της αγωγής και αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, καθώς αφενός, αναγνωρίζει την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα στα άτομα από διαφορετικές ομάδες και αφετέρου προσπαθεί να δημιουργήσει μια κοινωνία ανοιχτή, στην οποία έννοιες, όπως ισότητα, αποδοχή, αλληλοκατανόηση έχουν κεντρική θέση. Επιτρέπει να συνυπάρχουν αρμονικά στην κοινωνία όλοι οι διαφορετικοί πολιτισμοί, να συνεργάζονται και να αποδέχονται ο ένας τον άλλον (Παπάς, 1998).

Η τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία για τα πορίσματα της στηρίχτηκε στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Αρχικά προτείνει όλες οι σχολικές δραστηριότητες και πρακτικές να διέπονται από τη διαπολιτισμικότητα που προωθεί το μοντέλο και ταυτόχρονα ζητά να χρησιμοποιούνται οι εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών στις χώρες υποδοχής ως σημείο αναφοράς. Επίσης προτείνει την επανεξέταση και αναθεώρηση των στόχων του σχολείου, τους όποιους θεωρεί ως εθνοκεντρικούς και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους. Ακόμα προβάλλεται ως αίτημα η δημιουργία των προϋποθέσεων που απαιτούνται, ώστε η νέα πολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργείται με την έλευση αλλοδαπών σε μια χώρα υποδοχής να γίνει αποδεχτή από όλους. Τέλος, σύμφωνα με την έκθεση, η εκπαίδευση είναι ένα μέσο ώστε τα αλλοδαπά παιδιά να ενταχθούν κοινωνικά και οικονομικά στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996).

Το σημαντικό στο μοντέλο αυτό είναι πως δεν απευθύνεται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά σε όλα τα παιδιά. Έχει ως στόχο τα παιδιά των γηγενών να γνωρίσουν τον πολιτισμό, την κουλτούρα των διαφορετικών εθνικών ομάδων, με

τις οποίες συμβιώνουν, να εντοπίσουν κοινά στοιχεία, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να εμπλουτίσουν το δικό τους πολιτισμό (Μπλούνας, 1995).

Για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στην οποία αναφέρεται το μοντέλο αυτό, τις αρχές και τους σκοπούς της θα γίνει εκτενής αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Κεφάλαιο 2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1. Έννοια - ορισμός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στον δυτικό κόσμο, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε κατά κύριο λόγο τις δεκαετίες του 50 και '60 (Banks, 2004) μέσα από κινήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο μελέτης που στοχεύει στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μαθητές διαφορετικών φυλετικών, εθνικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και επιδιώκει όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύξουν στάσεις (Banks, 2004), που θα τους βοηθήσουν στην επικοινωνία με άτομα διαφορετικών ομάδων και στην ομαλή συμβίωση τους μέσα σε μια πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία. Προσεγγίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, από τη μία στηριζόμενη σε δημοκρατικές αξίες και «πιστεύω» και από την άλλη επιβεβαιώνοντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Bennett, 2007).

Η δημιουργία ενός κοινά αποδεχτού ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί δύσκολο έργο, καθώς η έννοια αυτή είναι ιδιαίτερα σύνθετη και επηρεάζεται από το εκάστοτε πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα σχολείο, την κουλτούρα του κάθε σχολείου και τις καθημερινές πρακτικές που αυτό ακολουθεί, ακόμα και στην περίπτωση εξαιρετικά συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως είναι το ελληνικό (Μάμας, 2014).

Χαρακτηριστική άποψη σχετικά με τη δυσκολία ορισμού της έννοιας είναι αυτή του Gorski (2010), ο οποίος αναφέρει πως η πιθανότητα που υπάρχει δύο εκπαιδευτικοί ή δύο επιστήμονες στον κλάδο της εκπαίδευσης να συμφωνήσουν για τον ορισμό της είναι πολύ μικρή. Ορισμένοι θεωρούν πως διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει να τροποποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, μερικοί επικεντρώνονται στο

περιβάλλον της τάξης και το μαθησιακό στυλ που θα ακολουθηθεί, κάποιοι άλλοι επισημαίνουν πόσο σημαντικοί και καθοριστικοί είναι οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι διαθέσιμοι πόροι του σχολείου και η χρηματοδότησή του για την πραγματοποίηση προγραμμάτων.

Προσπαθώντας να συνθέσει όλες τις απόψεις, ο Gorski, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού θεσμού σε τρία (3) κυρίως επίπεδα: α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) της σχολικής μονάδας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος και τέλος γ) της κοινωνίας. Παρόμοια άποψη εκφράζει και η Χατζησωτηρίου (2010), επισημαίνοντας πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει όχι μόνο να αλλάξει το σχολικό περιβάλλον, αλλά και να αναδιαρθρώσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της.

Για πολλούς ερευνητές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η «απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών» (Γκόβαρης, 2001, σ. 110). Η διαπολιτισμικότητα δεν αναφέρεται απλά στη γνωριμία και την επαφή με το διαφορετικό, αλλά αποτελεί κατά κύριο λόγο μια δημιουργική διαδικασία (Hennes & Hargood, 1997). Φανερώνει την αλληλεπίδραση με τον άλλο, τον διαφορετικό, τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στη διάθεση του ατόμου για δημιουργική συνάντηση με διαφορετικούς πολιτισμούς, αφού πρώτα έχει αναγνωρίσει την αξία του δικού του και είναι πρόθυμο να διερευνήσει καινούργιους τρόπους να συνυπάρξει και να συνεργαστεί με αυτούς.

Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, γηγενή ή αλλοδαπά και επιδιώκει κάθε μαθητής να αισθάνεται αποδεκτός και ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας (Coelho, 2007). Επίσης στοχεύει στη δημιουργία σκεπτόμενων ατόμων, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, με αναπτυγμένα τα αισθήματα της δημοκρατίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης, που θα ασχολούνται με τα κοινά και θα έχουν άποψη για τα σημαντικά θέματα.

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι βέβαιο πως ο μαθητής αποδέχεται πλήρως, ούτε οικειοποιείται τις διαφορετικές αξίες, αλλά αποκτά μια ευελιξία που του επιτρέπει να αντιληφθεί τις αξίες αυτές στην πραγματική τους διάσταση, όχι μέσα

από το δικό του εθνοκεντρικό πρίσμα, αλλά από ένα διαφορετικό (Νικολάου, 2017). Μέσω αυτής, το άτομο όχι μόνο γνωρίζει διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά κατανοεί καλύτερα και τον δικό του, καθώς τον αντιλαμβάνεται υπό το φίλτρο άλλων συστημάτων αναφοράς.

Τα οφέλη μια επιτυχημένης εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν περιορίζονται μόνο στα πλαίσια του σχολείου, αλλά επεκτείνονται και σε όλη την κοινωνία (Banks, 1986). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αντιληφθεί την αξία της ενημέρωσης και της γνωριμίας των γηγενών μαθητών με τη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επιδιώκει μέσα από την επαφή των μαθητών με τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό των πολιτισμικών κοινωνικών να οδηγηθούν οι μαθητές στην αποδοχή της ετερότητας και την αναγνώριση της ως ένα βασικό κομμάτι της κοινωνίας (Ζωγράφου, 2003).

2.2. Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι φανερό, λοιπόν, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερη και απαιτητική κατάσταση, καθώς εντάσσεται σε μια δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας αναγνωρίζεται η κουλτούρα και ο πολιτισμός των αλλοδαπών και προωθείται η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτησή τους (Γεωργογιάννης, 2008· Ζαχαριά, 2018· Κεσίδου, 2004).

Ως μια πολυσύνθετη διαδικασία έχει πολλούς και ποικίλους στόχους. Αρχικά έχει ως στόχο, αφενός την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών με μεταναστατευτικό υπόβαθρο και αφετέρου την γενικότερη κοινωνική μεταβολή με τη χρήση μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης, που στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές και αξίες. Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει τη δημιουργία ενεργών πολιτών, με κριτική σκέψη, ικανών να συνεργαστούν και να εκφράσουν την γνώμη τους με δημοκρατικό τρόπο, να πάρουν αποφάσεις και να ξεπεράσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Χατζησωτηρίου, 2010).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται να βοηθήσει στην επίλυση ενός πολύ σημαντικού προβλήματος που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα έθνη - κράτη σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα (Banks, 2008), το πώς θα επιτύχουν τη δημιουργία μιας κοινωνίας ίσων όρων για όλους τους πολίτες, η οποία ταυτόχρονα θα τους προωθεί κοινά ιδανικά, αξίες και εθνικές επιδιώξεις.

Στόχος της είναι να δημιουργήσει έναν κοινό πολιτισμό για τους πολίτες, όπου μέσα σε αυτόν θα μπορούν να συνυπάρχουν ομαλά, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν, να έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις, χωρίς όμως να νιώθουν πως χάνουν την ενότητά τους (Modgil, Verma, Mallick, & Modgil, 1997).

Επίσης στοχεύει, ώστε όχι μόνο να ενταχθούν όλα τα άτομα στην κοινωνία, αλλά κυρίως να ωθήσει τα παιδιά στην ενεργή συμμετοχή τους και στην ανάληψη προσωπικής δράσης, ώστε μέσω αυτών να επέλθει και η ευρύτερη κοινωνική αλλαγή. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα σταματήσει η διαιώνιση των σύγχρονων προβλημάτων και θα γίνει δυνατή η ουσιαστική βελτίωση της κοινωνίας (Banks, 1986).

Το σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης αυτής είναι πως δεν θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη κοινής εθνικής καταγωγής για να μπορέσουν να αναπτύξουν τα μέλη μιας κοινωνίας ενιαία εθνική ταυτότητα, αλλά θεωρεί πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να συμμετέχει το άτομο σε κοινά, να του παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε εκπαιδευτικό επίπεδο, να υπάρχουν κοινές αξίες και συμφέροντα μεταξύ των πολιτών και να αίρονται τα εμπόδια που σταματούν την κοινωνική του κινητικότητα (Γκότοβος, 2002)

Για να πετύχει αυτή η αλλαγή και να υπάρξει μια πιο ανθρώπινη κοινωνία, χωρίς ρατσισμό και ανισότητες είναι απαραίτητο να καταφέρουν οι μαθητές να δείχνουν ενδιαφέρον για τους συνάνθρωπους τους, να είναι ανοιχτοί για γνωριμία με το διαφορετικό και να είναι πρόθυμοι να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους.

2.3. Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διακατέχεται από τέσσερις (4) βασικές αρχές: Πρώτη αρχή της είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του παιδιού, ώστε να είναι ικανό να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του άλλου και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Δεύτερη αρχή είναι η αλληλεγγύη, η ανάπτυξη μιας ομαδικής ταυτότητας, η οποία αποτρέπει την καλλιέργεια φαινομένων αδικίας, διακρίσεων και ανισότητας. Τρίτη αρχή είναι η ανάπτυξη διαπολιτισμικού σεβασμού, ώστε τα παιδιά να σέβονται το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοεθνών με τους οποίους συνυπάρχουν στην κοινωνία. Τέταρτη αρχή είναι η εκπαίδευση κατά του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), ώστε μέσα από αυτή τα παιδιά να μην

αναπτύσσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά να είναι πρόθυμα να ανοίξουν διάλογο και επικοινωνία με όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση.

Επίσης έχει και τρία (3) βασικά αξιώματα α) την ισοτιμία ανάμεσα στους πολιτισμούς β) την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και γ) την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους (Δαμανάκης, 1997).

2.4. Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το ελληνικό κράτος, έχοντας ως στόχο να παρέχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση παιδιών μεταναστών, προσφύγων και μειονοτήτων, νομοθετικά, έχει προχωρήσει στις ακόλουθες νομοθετικές ρυθμίσεις:

- Το Προεδρικό Διάταγμα 462/1991 καθιερώνει την εφαρμογή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και οι μαθητές με μαθησιακές ελλείψεις, ιδιαίτερα των τάξεων Α' και Β' Δημοτικού εντάσσονται σε ολιγομελή τμήματα, τα οποία σχηματίζονται με ευθύνη του συλλόγου Διδασκόντων, με σκοπό να καλυφθούν οι ανάγκες τους στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Markou & Parthenis, 2015· Doe, 2017).
- Με τον Ν. 3789/2010 ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Σύμφωνα με αυτόν, οι παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και Ρομά μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα, εντάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) I ΖΕΠ, ενώ οι μαθητές οι οποίοι έχουν κάποια γνώση της ελληνικής γλώσσας ή έχουν φοιτήσει σε Τάξη Υποδοχής I ΖΕΠ κατά το προηγούμενο σχολικό έτος μπορούν να συνεχίσουν την φοίτησή τους είτε σε Τάξη Υποδοχής II ΖΕΠ είτε εντός της σχολικής τάξης με παράλληλη υποστήριξη από δεύτερο εκπαιδευτικό (Νικολάου, 2008 · Palaiologou & Faas, 2012· Tsaliki, 2016·Doe, 2017).
- Με τον Ν. 4547/2018 ρυθμίστηκε η εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών και ιδρύθηκαν Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) μέσα στα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων. Τα τμήματα αυτά εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα που διαρκούν ένα έτος, αλλά υπάρχει η δυνατότητα να συνεχιστούν για ένα έτος ακόμη. Μετά το πέρας του προγράμματος ο μαθητής λαμβάνει Βεβαίωση Φοίτησης (Doe, 2017).

- Με τον Ν. 2413/1996 ορίζονται και ξεκινούν τη λειτουργία τους τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία ιδρύθηκαν για τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών που πιθανώς θα εμφανιστούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως αυτό της ελληνικής κοινωνίας. Με τον Ν. 4415/2016 μετονομάστηκαν σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και διαχειρίζονταν από τα Α.Ε.Ι., τα οποία ήταν υπεύθυνα για την εφαρμογή πειραματικών πρωτοποριακών διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Τα σχολεία αυτά έχουν αναλάβει την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Sakka, 2010· Markou & Parthenis, 2015· Tsaliki, 2016· Doe, 2017· Zotou, 2017).
- Με τον Ν.1404/8, άρθρο 45. (ΦΕΚ 173/24-11-83) ιδρύονται τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) και φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.), τα οποία έχουν ως στόχο οι παλινοστούντες μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Ο Ν.1894/90, άρθρο 2, παρ. 3. (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990) αντικαθιστά το άρθρο 45 του Ν.1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.
- Ο Ν.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1.2. (ΦΕΚ 91 Α702-5-2001) νομοθετεί την ανεμπόδιστη πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση, η οποία θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς μαθητές, αλλά και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.
- Με τον Ν.3376/2005. (ΦΕΚ 191 τ. Α72-8-2005) ιδρύεται Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.
- Ο Ν.3386/2005. (ΦΕΚ 212 Α/23-8-05), αναφέρεται στην πρόσβαση ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση, η οποία θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

Σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα υπάρχουν και κάποιες υπουργικές αποφάσεις:

- Η Υ.Α, αρ. Φ.818-2/4139. (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980) αφορά στην ίδρυση τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) στην Ελλάδα, με στόχο την ένταξη των μαθητών στο

ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

- Η Υ.Α, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82. σχετίζεται με τη λειτουργία των πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα.
- Η Υ.Α, αρ. Φ2/378/Γ1/1124. (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994) αφορά την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.
- Η Υ.Α αρ. Φ10/20/Γ1/708. (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99) αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.
- Με την Υ.Α, αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011. (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11) γίνεται η ρύθμιση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), των Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.
- Με την Υ.Α αρ. ΣΤ/11. (ΦΕΚ 171 τ Β/18-3-96) συστήνεται Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ.
- Οι Υ.Α αρ. Φ10/221Π71236. (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96), αρ. Φ 10/35/Γ1/1058. (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98) και αρ. Δ4/409. (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001) αφορούν μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η Υ.Α, αρ. Δ4/520. (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99) αφορά στην ίδρυση ημερήσιων & εσπερινών γυμνασίων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ενιαίων, Εσπερινών, Πειραματικών, Μουσικών Λυκείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 3 Διαχείριση διαπολιτισμικής τάξης

3.1. Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου

Ένα σχολείο της σημερινής εποχής, το οποίο φιλοξενεί μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού, γλωσσικού, εθνικού υπόβαθρου, για να επιτύχει τους στόχους του και να επιτελέσει σωστά το έργο του θα πρέπει να κρατήσει απόσταση από στερεοτυπικές στάσεις και προκαταλήψεις και να επικεντρωθεί στη χρήση των πρακτικών εκείνων που θα οδηγήσουν όλους τους μαθητές να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, να νιώθουν ασφαλείς και να λαμβάνουν αποδοχής από όλα τα

μέλη του. Ουσιαστικά ο ρόλος του σχολείου, πέρα από το να βοηθήσει τους μαθητές να έχουν μαθησιακά αποτελέσματα, είναι να προστατεύει τη διαφορετικότητα όλων μέσα σε αυτό, να προωθεί το σεβασμό, την αποδοχή και υγιή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Γκότοβος, 2002).

Για να φέρει εις πέρας αυτόν τον απαιτητικό και πολύπλευρο ρόλο του, το σχολείο καλείται να δημιουργήσει ένα τέτοιο περιβάλλον, το οποίο να επιτρέπει στους μαθητές να συμπεριφέρονται χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, να χτίσουν την προσωπικότητά τους, κρατώντας τα ιδιαίτερα στοιχεία τους, αλλά και αλληλεπιδρώντας και ανταλλάσσοντας πολιτισμικά στοιχεία με τους άλλους και κυρίως να σέβονται τη διαφορετικότητα (Modgil, Verma, Mallick, & Modgil, 1997).

Επομένως το σχολείο είναι ο χώρος εκείνος όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά με τους άλλους, ξένους και γηγενείς και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, ώστε να έχουν άποψη για τα σοβαρά κοινωνικά θέματα και υψώσουν μελλοντικά τη δική τους φωνή, η οποία θα οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή και την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών (Αναγνωστοπούλου, Τριλιβά, & Χατζηνικολάου, 2008).

Βασικό ρόλο στην επίτευξη της αποστολής αυτής του σχολείου επιτελεί ο εκπαιδευτικός.

3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική τάξη

Με δεδομένο, λοιπόν, πως η γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια στις σχολικές τάξεις είναι ένα φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια συναντάται όλο και πιο συχνά, είναι σχεδόν βέβαιο πως κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής του πορείας, θα πρέπει να διδάξει σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι δύσκολο έργο και απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διευρύνει τον ρόλο του μέσα στη τάξη και να εμπλουτίσει τα διδακτικά και εκπαιδευτικά του εργαλεία και πρακτικές.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιτελέσει έναν απαιτητικό και πολύπλευρο ρόλο μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Πρέπει να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Σταμέλος, 1999), καθώς καλείται να

προωθήσει την γνωριμία και την αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας και των δύο πλευρών, ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

Επίσης θα πρέπει να προετοιμάσει όλους τους μαθητές του σε γνωστικό, πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο, για να μπορούν να συνυπάρξουν και να επιβιώσουν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που ενέχει κοινωνικές οικονομικές και πολιτιστικές προκλήσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Επιπλέον θα πρέπει να αναδιαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα, όσο είναι δυνατόν και να χρησιμοποιήσει πρακτικές που να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία κάθε μαθητή, την καλλιέργεια αισθημάτων ισότητας, αποδοχής και αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών, αλλά και να εξασφαλίσει της παροχή ίσων ευκαιριών σε κάθε έναν ξεχωριστά (Tiedt & Tiedt, 2006).

3.3. Απαραίτητες δεξιότητες εκπαιδευτικού μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να διαχειριστεί σωστά μια πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει να έχει τις παρακάτω δεξιότητες: α) ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα και τη δεξιότητα να αντιλαμβάνεται και να συνειδητοποιεί τη διαφορετικότητα μέσα από το δικό του κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο β) ανοχή της αμφισημίας, να αναπτύσσει στρατηγικές, για να εξοικειώνεται ο ίδιος, αλλά και οι μαθητές του με την ετερότητα και τη διαφορετικότητα και γ) πολυπρισματικότητα, δηλαδή να είναι ικανός, αφενός να ακούει και να αποδέχεται όλες τις διαφορετικές απόψεις και αφετέρου να εμφυσήσει στους μαθητές του την δεξιότητα αυτή, ώστε να μάθουν να πραγματοποιούν εποικοδομητικό διάλογο, μέσω του οποίου να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις (Neuner, 2012).

Επίσης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κάνει αναστοχασμό, να μπορεί δηλαδή να αντιλαμβάνεται, να αποδέχεται να αντιμετωπίζει διάφορα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές, όπως άγχος, ματαίωση, απογοήτευση ή εκνευρισμό (Πανταζής, 2015). Με αυτόν τον τρόπο θα αποστασιοποιηθεί από τις παραδοσιακές μεθόδους δυσκολίας, θα αξιοποιήσει και να επεξεργαστεί τις εμπειρίες και τα βιώματα του ίδιου και των μαθητών του, θα αφουγκραστεί τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα περιβάλλον πολιτισμικής ανταλλαγής μαζί τους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007· Banks, 2010b).

3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης

3.4.1. Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικού

Θα πρέπει να επισημανθεί πόσο σημαντικός παράγοντας στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι οι απόψεις και οι στάσεις που έχει ήδη ο εκπαιδευτικός για τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, κοινωνικό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζεται από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του δασκάλου (Aslan και Arslan-Cansever, 2012), ενώ οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, επηρεάζουν αφενός τις ενέργειες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο σε διδακτικό, όσο και σε υποστηρικτικό - κοινωνικό επίπεδο και αφετέρου την αυτοεκτίμηση, τον βαθμό ενδιαφέροντος και προσοχής στο σχολείο και τα μαθησιακά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών αυτών στην τάξη (McCorkle, 2020).

Επιπλέον αν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από αισθήματα ξενοφοβίας και ρατσισμού, τότε αυτό θα μεταδοθεί και στους υπόλοιπους μαθητές. Τα παιδιά βλέπουν τον δάσκαλο ως πρότυπο για τον εαυτό τους, οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους είναι σημαντικές και καθοριστικές, γι αυτό αντικατοπτρίζουν και υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές (Cummins, 2003). Επομένως είναι πολύ βασικό να καλλιεργηθούν θετικές σχέσεις, αρχικά ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε στη συνέχεια το θετικό αυτό κλίμα να δημιουργηθεί και επεκταθεί ανάμεσα σε όλα τα παιδιά.

3.4.2. Ύπαρξη θετικού κλίματος

Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των πρώτων και, αυτό με την σειρά του, στην ενεργό συμμετοχή τους στη διδασκαλία. Αντιθέτως, όταν ο εκπαιδευτικός αγνοεί και υποβαθμίζει το υπόβαθρο των μαθητών αυτών, την γλώσσα, τον πολιτισμό και τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τους αναγκάζει, κατά κάποιον τρόπο, να μείνουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να μην αλληλεπιδρούν μέσα στη τάξη, να μην συμμετέχουν και να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Επιπλέον σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη συμπεριφορά, τις απαραίτητες γνώσεις και τη διάθεση που απαιτείται ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους αλλοδαπούς μαθητές (Tiedt & Tiedt, 2006). Πρέπει να ακούνε προσεκτικά και ενεργητικά τις απόψεις των μαθητών τους (Cummins, 2003), θέλοντας να μάθουν και οι ίδιοι από αυτούς και να τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους αξιοποιώντας προηγούμενη εμπειρία τους.

Όπως και σε κάθε σύστημα, έτσι και στην πολυπολιτισμική τάξη δημιουργούνται συγκρούσεις και προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επαγρυπνά συνεχώς για τον έγκαιρο εντοπισμό και την εξομάλυνση τέτοιων καταστάσεων και να προσπαθεί, ώστε να καλλιεργηθούν κατάλληλες δεξιότητες στα παιδιά, όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η αποδοχή του διαφορετικού.

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, πρέπει να προσπαθήσει να μειωθεί η ξеноφοβία, οι προκαταλήψεις οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που πιθανώς υπάρχουν μέσα στη πολυπολιτισμική σχολική τάξη, και να κάνει προσπάθειες ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008).

3.5. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης ωθούν τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τον τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν μέσα στη τάξη (Coehlo, 2007).

Η διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων πρέπει να κατευθύνεται προς μια πολιτική ενσωμάτωσης, η οποία να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μεταχειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τους μαθητές, χρησιμοποιώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους που διευκολύνουν τα μαθησιακά επιτεύγματα παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

3.5.1. Αναδιαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος

Οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη, για να επιτελέσουν σωστά το έργο τους θα πρέπει να ξεφύγουν από το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα και τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Είναι απαραίτητο να συνδέσουν την νέα γνώση με τη προϋπάρχουσα και τις εμπειρίες των μαθητών τους, ώστε να έχει η

μάθηση ουσιαστικά αποτελέσματα (Bowman, 1993). Σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αγνοεί αυτές τις εμπειρίες και δεν γνωρίζει το μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, η σύνδεση αυτή καθίσταται δύσκολη διαδικασία. Αν όμως λαμβάνουν υπόψη το υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών και συνειδητοποιήσουν πως αυτοί δεν είναι συμβατοί με τις υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας, θα ακολουθήσουν μια ενταξιακή και πιο ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία τους, θα παρατηρούν την ανταπόκριση των παιδιών σε αυτή και θα την προσαρμόζουν όταν είναι απαραίτητο (Δαμανάκης, 2007). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οφείλουν να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τις διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες των μαθητών τους, να τις ενσωματώσουν στο πρόγραμμα σπουδών (Banks, 2010b) και με ενεργητικές - βιωματικές μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας, να προσαρμόσουν το έργο τους στις ανάγκες των μαθητών τους, ενεργοποιώντας έτσι το ενδιαφέρον και την προσοχή όλων μέσα στη σχολική τάξη.

Ακόμα πολύ σημαντικό είναι οι εμπειρίες ζωής των αλλοδαπών ή προσφύγων μαθητών να ληφθούν υπόψη στην εργασία στην τάξη (Kiel, Syring και Weiss, 2017) και οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια προσέγγιση ευαίσθητη και με σεβασμό στον πολιτισμό τους, τα ήθη και έθιμά τους.

3.5.2. Αντιρατσιστική αγωγή

Επιπλέον σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί μια αντιρατσιστική αγωγή, ώστε να ενσωματωθούν οι αλλοδαποί μαθητές. Η αντιρατσιστική αυτή αγωγή είναι καλό να συνδυάζεται με μια δημοκρατική αγωγή του πολίτη, για να μάθουν οι μαθητές τον σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού και να συμβιώνουν αρμονικά ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Είναι αναγκαίο, επομένως, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τη προσωπικότητα, τις αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία του κάθε μαθητή να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας του, να αναδιαμορφώσει το περιεχόμενό της και να προσθέσει σχολικές δραστηριότητες σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή τη συνεργασία κ.α. (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

3.6. Παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικά εργαλεία σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Έχει αποδειχτεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο διάλογος έχουν τη δυνατότητα να είναι αποτελεσματικές λύσεις για να επιτευχθεί η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήσουν κατά τη διδασκαλία τους συνεργατικές ομάδες μάθησης μπορούν να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα (Powell και συν., 2001). Μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης διαφορετικών ατόμων, οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλο, αναπτύσσουν κώδικες επικοινωνίας, εξοικειώνεται ο ένας με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του άλλου και γίνονται πιο ανεκτικοί. Οι συνεργατικές αυτές δραστηριότητες διδάσκουν στους μαθητές πώς να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους, παρά τις διαφορές τους και φαίνεται να προωθούν την ενσυναίσθηση (Hollingsworth και συν. 2003).

Από την άλλη, η συνάντηση των εκπαιδευτικών με τους γονείς ή τους κηδεμόνες των προσφύγων μαθητών είναι βασικό στοιχείο (Krüger & Osman, 2010), καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να μάθουν για το υπόβαθρο του παιδιού, το παρελθόν του και το πώς θα μπορέσει να το βοηθήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Επίσης ερευνητές έχουν προτείνει την πραγματοποίηση μαθημάτων αντι-ξενοφοβίας (Hoogstad, 2009), όπου εκεί όλα τα παιδιά, μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, σεβασμού, αλληλοκατανόησης μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να λένε τους προβληματισμούς τους και να δημιουργηθεί μια ομάδα, όπου θα είναι όλοι ισότιμοι.

Τέλος, πολλές μελέτες αναγνωρίζουν την αξία των τεχνών στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί μια πολυπολιτισμική τάξη. Οι τέχνες, όπως η μουσική, η ζωγραφική κ.α. είναι εργαλεία που μπορεί εύκολα να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός σε τέτοιες περιπτώσεις, καθώς δεν απαιτούν από τους αλλοδαπούς μαθητές να γνωρίζουν άπταιστα την ελληνική γλώσσα για να συμμετέχουν. Για παράδειγμα, ο Καναδάς χρησιμοποιεί την μουσικοθεραπεία ως τρόπο ενσωμάτωσης των μαθητών αυτών στη σχολική τάξη και οι δάσκαλοι τους βοηθούν μέσω της μουσικής να εκφραστούν, να νιώσουν αποδεκτοί και να ενταχθούν (Skidmore, 2015). Ακόμα η προβολή βίντεο και ταινιών σχετικά με θέματα διαφορετικότητας, ισότητας και αποδοχής προκαλούν θετικά συναισθήματα στους μαθητές, αναπτύσσουν την

ενσυναίσθηση, παρουσιάζοντας άλλους που έχουν ανάγκη, μειώνουν τις προκαταλήψεις και ενισχύουν την εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικές συμπεριφορές (Vezzali και συν. 2019). Δραστηριότητες, όπως η αφήγηση ιστοριών, η ζωγραφική, η παντομίμα, μπορούν επίσης να βοηθήσουν αρκετά στη διαδικασία αυτή (Waghid, 2008).

Κεφάλαιο 4 Η διαπολιτισμική επάρκεια – ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τον πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη εγείρεται το ερώτημα για το κατά πόσο ο σημερινός εκπαιδευτικός είναι προετοιμασμένος και ικανός να ανταπεξέλθει στον ρόλο αυτό, αν δηλαδή έχει διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Σχετικά με τους όρους «ετοιμότητα» και «επάρκεια», είναι αλήθεια πως αυτοί αρκετές φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Παρότι είναι διαφορετικοί, συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι στο πεδίο της εκπαίδευσης, ενώ συνήθως ο όρος «επάρκεια» επικαλύπτει τον όρο «ετοιμότητα». Επειδή η ταύτιση των όρων είναι σύνηθες φαινόμενο είναι απαραίτητο να αναλυθούν, ώστε να διευκρινιστούν και να γίνει φανερή η διάκρισή τους.

4.1. Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικού

Ευρύτερα, ο όρος «επάρκεια» από την μία, αναφέρεται σε μια ποσότητα υλικών αγαθών συνήθως ή και φυσικών προσώπων και από την άλλη όταν χρησιμοποιείται για ποιοτικά χαρακτηριστικά, για παράδειγμα στις ικανότητες, αναφέρεται μόνο σε φυσικά πρόσωπα.

Ο όρος «επάρκεια διδασκαλίας» αναφέρεται στη χορήγηση βεβαίωσης από τον αρμόδιο κρατικό φορέα (κατά κύριο λόγο το Υπουργείο Παιδείας), η οποία αποδεικνύει πως το άτομο έχει την ικανότητα διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικείμενου, όντας κάτοχος ενός ορισμένου διπλώματος, του οποίου η κατοχή είναι προϋπόθεση για να διδαχθεί με νόμιμο τρόπο το αντικείμενο αυτό (Μπαμπινιώτης, 2002). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αποκτούν την επάρκεια διδασκαλίας με το τέλος των σπουδών τους από τον Πανεπιστήμιο και τη λήψη πτυχίου πάνω στο αντικείμενο που σπούδασαν, το οποίο αναγνωρίζει την κατάρτιση του ατόμου σε

θεωρητικό, ερευνητικό και διδακτικό επίπεδο και την κατοχή των απαραίτητων γνώσεων για να διδάξει. Οι γνώσεις αυτές αφορούν τόσο στη παιδαγωγική τους μόρφωση, όσο και τη μόρφωση τους στο ιδιαίτερο επιστημονικό τους αντικείμενο.

Η «διαπολιτισμική επάρκεια» του εκπαιδευτικού ορίζεται ως «η κατοχή γνώσεων σε θεωρητικό, ερευνητικό, επιστημονικό και διδακτικό επίπεδο και οι οποίες αφορούν πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις» (Γεωργογιάννης, 2009). Αυτές οι γνώσεις σχετίζονται με τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις συνθήκες ζωής και γενικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών που διαφοροποιούνται σε εθνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2016). Αφορά όλες εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες, τις οποίες αποκτά ο εκπαιδευτικός από το πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να έχει επάρκεια στην οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής γνώσης και διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2003), με στοχευμένο και ορθολογικό τρόπο και στη δρομολόγηση διαδικασιών που προωθούν την κατανόηση, την επικοινωνία και την συνεργασία και την αλληλεγγύη ανάμεσα στους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός για να αποκτήσει διαπολιτισμική επάρκεια, είναι απαραίτητο να παρακολουθήσει κατάλληλα μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή μετά από αυτές, κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου ή να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα που πιστοποιούν την διαπολιτισμική του κατάρτιση, ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003 · Δημητρέλου, 2011).

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί όμως είναι, πως για την κατάκτηση της διαπολιτισμικής επάρκειας είναι αναγκαία και η επαγγελματική επάρκεια στους ακόλουθους τομείς (Παπαοικονόμου, 2015). Αρχικά στις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ενημερώνεται διαρκώς για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Έπειτα στη ικανότητα διδασκαλίας, αλλά και στην εποπτεία της τάξης, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί όποια κατάσταση προκύψει. Στη συνέχεια στη δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση και τέλος στην επικοινωνιακή δεξιότητα, αφού θα καλείται να συνεργαστεί με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς κλπ.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επάρκειας, εμπεριέχονται και η απόκτηση γνώσεων του εκπαιδευτικού που αφορούν τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση,

τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε εγχώριο και παγκόσμιο επίπεδο, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και τα αποτελέσματά τους κ.α. (Γεωργογιάννης, 2006).

4.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικού

Ο όρος «ετοιμότητα» αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας να αντιλαμβάνεται με άμεσο τρόπο ερεθίσματα που βρίσκονται στο περιβάλλον του και να είναι σε θέση να αντιδρά σε αυτά καταλλήλως, αλλά και στην ευχέρεια του ατόμου ως προς της διατύπωση άμεσων νοημάτων, ερωτήσεων, απαντήσεων, μέσα σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων διαδικασιών και σε μία κατάσταση προετοιμασίας ώστε να υπάρξει αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα (Μπαμπινιώτης, 1998). Αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μετουσιώσει σε πράξη όσα έχουν κατακτηθεί σε θεωρητικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 2009).

Με τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα» εννοείται η ικανότητα που έχει ο εκπαιδευτικός, ως προς την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτελεσματικό τρόπο, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που έχει αποκτήσει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αντίληψη και κατανόηση των διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και τη διαχείρισή τους με τον καταλληλότερο τρόπο (Γεωργογιάννη, 2009). Πρόκειται, επομένως, για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο πάνω σε θέματα αγωγής που πραγματοποιούνται σε διαπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και την ικανότητα του να πραγματώνει τα κύρια αξιώματα και αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής (Αβραμίδου, 2015).

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται διαπολιτισμικά έτοιμος όταν είναι ικανός να διαχειριστεί με ευκολία τα ζητήματα και τα προβλήματα τα οποία δημιουργούνται όταν συνυπάρχουν ετερογενείς, ως προς το πολιτισμικό και εθνικό επίπεδο, πληθυσμοί (Παπαχρήστος, 2009). Μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις μιας τάξης μαθητών με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά από αυτά των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας (Κοσσυβάκη, 2003). Ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα προεκτείνει, εμπλουτίζει και διευρύνει την διδακτική του ικανότητα. Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός έχει «την ικανότητα να συνειδητοποιεί, να συλλέγει τις κατάλληλες πληροφορίες, να

ακούει, να προσαρμόζει, να επιλύει τις συγκρούσεις και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το άγχος» (Bennet, 2004, σ.132),

Επίσης πρέπει να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες, αφενός για τους Έλληνες του εξωτερικού και αφετέρου για τους αλλοδαπούς που ζουν στην Ελλάδα (Γεωργογιάννης, 2004). Πιο συγκεκριμένα, είναι βασικό να διαθέτει θεωρητικές, επιστημονικές και ερευνητικές γνώσεις πάνω στο θέμα της διγλωσσίας και κυρίως της διδακτικής Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης στην πρακτική εφαρμογή (Πολύζος, 2012), για να μπορεί να επιλέξει εκείνες τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που αποτελούν την πιο κατάλληλη επιλογή για τους μαθητές του και εντέλει να είναι ικανός να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντάται τη σημερινή εποχή μέσα στην σχολική τάξη (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003).

Επιπλέον θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες ειδικές γνώσεις, ώστε να μετουσιώνει την θεωρία σε πράξη και να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αντιδρά σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές (Λάγιος, Μπομπαρίδου, & Δασκαλάκη, 2005). Ακόμα θα πρέπει να είναι ικανός να αναγνωρίσει πως τα γλωσσικά εμπόδια που συναντούν οι αλλοδαποί μαθητές στην χώρα υποδοχής (Dryden-Peterson, 2015), αλλά και οι διακρίσεις που πιθανώς υφίστανται μέσα στη τάξη, εξαιτίας της διαφορετικής καταγωγής τους αποτελούν τροχοπέδη για την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Απαραίτητο όμως για να είναι ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά διαπολιτισμικά έτοιμος είναι να μην αποδεχτεί τους άλλους πολιτισμούς ως ανώτερους ή κατώτερους, αλλά απλά ως διαφορετικούς, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζει περιστατικά ρατσισμού και με τη χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών να τα διαχειρίζεται και να το αποτρέπει.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύουν πολλοί ερευνητές είναι πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει πως οι δυσκολίες αυτές έχουν την ρίζα τους στο παρελθόν των μαθητών (Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου, 2018), στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειάς τους και στο χαμηλό κοινωνικών ερεθισμάτων περιβάλλον μέσα στο οποίο έζησαν και όχι σε κάποιο πρόβλημα

ψυχικής υγείας ή κάποιου είδους νοητική υστέρηση, γνωμάτευση που συχνά αποδίδεται σε αλλοδαπούς μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.

Το γεγονός πως πλέον η σχολική τάξη «φιλοξενεί» μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς επιβάλλει στο ελληνικό σχολείο να δημιουργήσει καινούργιες προσεγγίσεις και να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να δημιουργηθούν ευκαιρίες διαπολιτισμικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές και τη μάθησή τους.

Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν σχετίζεται μόνο με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τα διάφορα περιστατικά. Οι διαμορφωμένες αξίες από τους άγραφους νόμους της κοινωνικής ζωής (Vegh & Luu, 2019), οι αρετές πανανθρώπινης εμβέλειας και οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού σε αυτές (Γεωργογιάννης, 2006:51) είναι στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Επίσης είναι βασικό να διαθέτει δημοκρατικές στάσεις, να έχει αξίες, να είναι ευέλικτος και ικανός να παρατηρεί και αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές (Garcia & Pugh, 1992), αλλά και να χρησιμοποιεί εναλλακτικά μοντέλα προσέγγισης των μαθητών, σε ανθρώπινο- κοινωνικό επίπεδο, ώστε να μπορεί να γεφυρώνει τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, να άρει τα στερεότυπα και να εξαλείφει τις προκαταλήψεις, (Κοσσυβάνη, 2002).

Κατά μια ευρύτερη έννοια η διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ολική ποιότητά του ως «επαγγελματία» αφενός στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και αφετέρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά (Πολύζος, 2012).

4.3. Σχέση διαπολιτισμικής επάρκειας-διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και κάνοντας μια σύγκριση ανάμεσα στους όρους διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα, είναι φανερό πως ο πρώτος όρος αφορά στη θεωρητική συγκρότηση του εκπαιδευτικού πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ο δεύτερος όρος αφορά στην διδακτική πράξη και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ασκεί το διδακτικό του έργο στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος με

βάση τις παραδοχές της διαπολιτισμικής αγωγής (Γεωργογιάννης, 2006 ·Αβραμίδου, 2014).

Το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας οφείλεται στην μονοπολιτισμική κατάρτιση που έχουν λάβει με αποτέλεσμα να μην είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι (Σταυρίδου – Bausewein, 2010),.

Πολύ σημαντικό στοιχείο, το οποίο είναι απαραίτητο να τονιστεί, είναι πως η διαδικασία κατά την οποία το άτομο γίνεται διαπολιτισμικά επαρκής και έτοιμος και αποκτά διαπολιτισμική ικανότητα, είναι συνεχής και εξελισσόμενη στο πέρασμα του χρόνου (Reid, 2013·Barrett et al., 2017).

4.4. Διαπολιτισμική ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μία «συνεχής, εξελικτική, προσωπική και εσωτερική διαδικασία», η οποία έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη του ατόμου, καθώς προσδίδει «την ευελιξία και την άνεση να προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες και πολιτισμικά περιβάλλοντα και να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων εκτός από τη δική του» (Μανιάτης, 2011, σ. 15). Αποτελεί συνδυασμό γνώσεων, αντιλήψεων, στάσεων και δεξιοτήτων μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να κατανοεί και να σέβεται αρχικά τον εαυτό του, και ταυτόχρονα να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους γύρω του (Barrett et al, 2014). Χαρακτηρίζεται από την Dooly (2006), ως «κρίσιμη πολιτισμική συνείδηση» (σ. 19) και αναφέρεται στην κριτική ικανότητα του ατόμου, να μπορεί να εκτιμά και να αξιολογεί τόσο τον δικό του, όσο και τους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η διαπολιτισμική ικανότητα διαμορφώνεται σε τρία στάδια (Deardorff, 2006). Στο πρώτο ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει στάσεις, όπως σεβασμός, κατανόηση και ανοιχτότητα προς το διαφορετικό. Στο δεύτερο αποκτά τις γνώσεις που σχετίζονται με το εκάστοτε ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο και συνειδητοποιεί τον τρόπο με οποίο ο πολιτισμός επηρεάζει την ταυτότητα των ατόμων, αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την πραγματικότητα και τις δεξιότητες με τις οποίες προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τη γνώση. Στο τρίτο στάδιο διαμορφώνεται η διαπολιτισμική του ικανότητα, δηλαδή μεταβάλλονται οι

στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές και υιοθετείται μια καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη συμπεριφορά μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μέσα από τη διαδικασία απόκτησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, το άτομο θα αρχίσει να αναζητά τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας ώστε να διαχειριστεί μια τάξη με πολιτισμική ποικιλομορφία (Dooly, 2006· Παπαχρήστος, 2009). Βέβαια για την απόκτηση αυτής της κρίσιμης πολιτιστικής συνείδησης, η οποία είναι άμεσα συσχετιζόμενη με τη διαπολιτισμική ευαισθησία, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να προβούν στην αναγνώριση και την αποδοχή των εθνοπολιτισμικών ετεροτήτων και να ενδιαφερθούν να γνωρίσουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Η προθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την αποδοχή του διαφορετικού οδηγεί στην διαπολιτισμική ευαισθησία, χωρίς την ύπαρξη της οποίας η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι δυνατή (Robles & Gonzalez, 2019· Καρανικόλα, 2015).

4.5. Τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις επιταγές της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης και να είναι σε θέση να εντάξει τους αλλοδαπούς μαθητές όχι μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά. Είναι βασικό να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, να εφαρμόζει τις κατάλληλες για τον εκάστοτε μαθητή στρατηγικές διδασκαλίας και να διακατέχεται από θετικά συναισθήματα, σεβασμό και ευαισθησία για τους πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές (Αβραμίδου, 2014).

Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός μιας πολυπολιτισμικής τάξης να προωθεί την μετατροπή του περιεχομένου της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικό, χρησιμοποιώντας στοιχεία, πληροφορίες, παραδείγματα, προερχόμενα από πολλές και διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες στην προσπάθειά του να κάνει κατανοητές στους μαθητές τις θεωρίες, τους όρους και τις αρχές που καλείται να τους διδάξει (Banks, 2004). Επιπλέον είναι βασικό να τους εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η γνώση και κυρίως το ποια είναι η επίδραση πολιτισμικών, εθνικών, φυλετικών κ.α. απόψεων και διακρίσεων πάνω σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός προωθεί την μείωση των προκαταλήψεων και βοηθά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών. Επίσης με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων και με μία σε βάθος γνωριμία του πολιτισμού των ετερογενών πολιτισμικά μαθητών, μπορεί να οδηγήσει τους αλλοδαπούς μαθητές να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Η σχολική επίδοση των μαθητών και κυρίως των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να επηρεάζεται σε καθοριστικό σημείο από τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς (Hillsman Johnson & Atwater, 2014).

Έχει βρεθεί σε έρευνες (Ρεσβάνη & Σπινθουράκη, 2018) πως παρότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να διεκπεραιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο και να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με μαθητές μειονοτικών ομάδων, το πρόβλημα είναι πως δεν έχουν πραγματικά αποδεχτεί την ετερογένεια και τη διαφορετικότητα μέσα στη σχολική τάξη.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερότητα και η πεποίθηση πως οι αλλοδαποί μαθητές είναι λιγότερο ικανοί από τους υπόλοιπους ως προς το μαθησιακό κομμάτι, είναι εκείνες που δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο και συνεχίζουν την πεποίθηση των χαμηλών προσδοκιών και ελλείμματος των μαθητών αυτών (Nieto, όπ. αναφ. στο Hillsman Johnson & Atwater, 2014).

Ο εκπαιδευτικός που έχει διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα οφείλει να είναι φορέας κοινωνικής δικαιοσύνης κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να συμπεριφέρεται με σεβασμό και κατανόηση σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους, να παρέχει σε όλους ευκαιρίες να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ώστε να έχουν μαθησιακά αποτελέσματα και να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον (Nieto, 2000).

Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ακόμα ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και συνδετικός κρίκος μεταξύ της οικογενειακής ζωής του αλλοδαπού μαθητή και της σχολικής του ζωής σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο. (Nieto, 2017) αλλά και μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών των μαθητών που βρίσκονται σε μία τάξη (Γάτση & Τσοκαλίδου, 2010).

Επιπλέον πρέπει να έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Bennett, όπ. αναφ. στο Danescu, 2015), ο οποίος θα εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές και την αποδοχή της ισότητας των διάφορων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα.

Καλείται να αξιοποιήσει μια διαπολιτισμική προσέγγιση των περιεχομένων διδασκαλίας, να γνωρίσει και κατανοήσει τις πολιτισμικές διαφορές και να αξιοποιήσει τα χαρακτηριστικά όλων των πολιτισμών που συναντώνται μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης να έχει την ικανότητα της κατανόησης, της διαπραγμάτευσης και της αποδοχής της πολιτισμικής διαφοράς, αλλά και να διαθέτει τη διαπολιτισμική δέσμευση με την υιοθέτηση στάσεων και αντιλήψεων που προωθούν τις σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αξίες .

Τέλος οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους στην ανάπτυξη και τη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην αποδοχή και το σεβασμό προς το διαφορετικό (Robles & Gonzalez, 2019), αν και οι ίδιοι κατέχουν αυτές τις δεξιότητες, έχουν δημοκρατικές αξίες και σέβονται τη εθνοπολιτισμική ετερότητα.

Κεφάλαιο 5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να είναι διαπολιτισμικά επαρκής και έτοιμος να διαχειριστεί μια πολυπολιτισμική τάξη δεν πρέπει να αρκείται στη βασική του εκπαίδευση, αλλά να επιμορφώνεται συνεχώς και να ενημερώνεται για τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και γενικότερα στην κοινωνία.

5.1. Ορισμός του όρου «επιμόρφωση»

Αρχικά πρέπει να γίνει προσδιορισμός του όρου «επιμόρφωση», για τον οποίο έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, χωρίς κανένα από αυτούς να είναι γενικά αποδεκτός.

Η «επιμόρφωση» είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, οι οποίες στοχεύουν στον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999 · Ταρατόρη, 2007). Είναι μια διαδικασία που έχει στόχο τη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Bayraktar, 2009) και αφορά ένα

σύνολο προγραμματισμένων ή μη δραστηριοτήτων και μέτρων, των οποίων η εφαρμογή στοχεύει στην προσαρμογή της ήδη αποκτημένης γνώσης σε νέες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις.

Πρόκειται για μια διαρκή και μεταβαλλόμενη διαδικασία που στοχεύει στη συμπλήρωση και την ολοκλήρωση του γνωστικού υποβάθρου του εκπαιδευτικού, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η καθημερινή σχολική του πράξη. Ουσιαστικά με την επιμόρφωση συμπληρώνεται η βασική εκπαίδευση που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός, βελτιώνει, εμβαθύνει ή αντικαθιστά το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης ή εμβαθύνει σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Έχει ως στόχο να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2001) και αποτελεί κύρια προτεραιότητα για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές: τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων (Σαλτερής, 2006). Παρέχεται από διάφορους φορείς ή είναι αποτέλεσμα της καθημερινής επαγγελματικής πρακτικής τους, έχει ως προϋπόθεση ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών και οδηγεί σε ορισμένες περιπτώσεις στην απόκτηση τίτλων που αξιοποιούνται και αναγνωρίζονται ως πιστοποιητικά επαγγελματικής ικανότητας.

Η έννοια της επιμόρφωσης έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ οι στόχοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορούν να οριστούν ως εξής: (α) ενημέρωση των επιστημονικών γνώσεων (β) απόκτηση νέων προσόντων (γ) κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδακτική και σε νέες μεθόδους και εκπαιδευτικά υλικά και (δ) βελτίωση των διδακτικών μεθόδων. Κάθε επιμόρφωση είναι αναγκαίο να έχει ως αφετηρία δύο βασικούς παράγοντες: α) τις προτεραιότητες που τίθενται από την εκπαιδευτική πολιτική και β) τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005). Οι «επιμορφωτικές ανάγκες» ορίζονται ως το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (είτε σε θεωρητικό, είτε σε πρακτικό επίπεδο) για τα οποία ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι είναι αναγκαίο η πολύπλευρη προσέγγισή τους, για τη βελτίωση του παιδαγωγικού-εκπαιδευτικού του προφίλ (Βεργίδης, 2012).

5.2. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι γεγονός πως η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή για την κάλυψη όλου του φάσματος των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων που θα χρειαστούν στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Οι ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις, οι κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές που επηρεάζουν με τη σειρά τους και το εκπαιδευτικό σύστημα, η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών καθιστούν τις αρχικές γνώσεις των εκπαιδευτικών παρωχημένες και εντείνουν την ανάγκη για συνεχή επιστημονική ενημέρωση και ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Μια από τις γνωστικές περιοχές που ειδικά τη σημερινή εποχή απαιτούν διαρκή επιμόρφωση είναι και αυτή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση, καθώς τα δεδομένα στον χώρο αυτό αλλάζουν συνεχώς, σχεδόν όλες οι σημερινές τάξεις είναι πολυπολιτισμικές, με μαθητές από τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς πολιτισμούς και καλούνται να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα στην πολιτισμική ετερότητα και να χρησιμοποιήσουν σε κάθε μαθητή ξεχωριστά τη πρακτική διδασκαλίας και μάθησης που χρειάζεται και του ταιριάζει.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι αναφέρονται σε συνεργατικές και βιωματικές τεχνικές, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού από απλό μεταδότη γνώσης μετατρέπεται σε διαμεσολαβητή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαρκής επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους είναι η βάση ώστε να είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν και θα διατηρήσουν την ικανότητα χρήσης σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (Gadusova & Mala, 2009).

Γίνεται φανερό πως η γνώση πάνω στα διδακτικά αντικείμενα δεν αρκεί για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου, αλλά χρειάζεται και η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στοιχεία τα οποία καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να πραγματοποιηθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Neuner, 2012).

Χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να κάνουν σύγκριση, ανάλυση, αναστοχασμό και να ενεργούν προγραμματίζοντας και επιδιώκοντας να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα και στους μαθητές τους (Barrett και συν. 2014). Με τον τρόπο αυτό, θα τους μεταλαμπαδεύσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες για μια αποτελεσματική επικοινωνία, για την εκμάθηση τρόπων μάθησης και τρόπων αυτοβελτίωσης και ένταξης στις νέες συνθήκες, για να οδηγηθούν όλοι οι μαθητές στην κατανόηση και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης, 2009· Παπαδοπούλου, 2008).

Η σημαντικότητα της ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας γίνεται φανερή και από την ευρωπαϊκή πολιτική στο ζήτημα αυτό. Η ίδια η Ε.Ε. έχει θέσει ως κύριο σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής της «την ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων δεξιοτήτων/ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς μέσα από μια διαδικασία διαρκούς και ποιοτικής επιμόρφωσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010, σ. 30), ενώ το Συμβούλιο της Ευρώπης τονίζει πως για να μην παραμελούν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι βασικό η επιμόρφωση να ξεκινά από την έναρξη της σταδιοδρομίας τους και να χρησιμοποιούνται ευέλικτα προγράμματα. Ακόμα στα επιμορφωτικά προγράμματα, χρήσιμο είναι να γίνεται αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρίας των εκπαιδευτικών και προώθηση της συνεργατικότητας, ενώ και η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων είναι κύρια επιταγή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Όπως όρισε και το Συμβούλιο της Ευρώπης (2003), στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα πιο σημαντικά θέματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι τα εξής: α) τα προγράμματα κοινωνικής ευαισθησίας, β) η εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ευαισθησία, γ) οι διαπολιτισμικές δεξιότητες με έμφαση στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τον τρόπο καλλιέργειας ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος μάθησης, δ) η εκπαίδευση στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στην πολιτισμική ετερότητα της τάξης και μεθόδων, ώστε να καλλιεργηθεί η συλλογιστική και κριτική μάθηση, η συνεργασία, η αντιμετώπιση και επίλυση συγκρούσεων και ευαίσθητων ζητημάτων, και ε) η ενδοσχολική επιμόρφωση για να διαχειρίζονται συγκεκριμένες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες (Γαλανοπούλου, 2020).

Τέτοιου είδους προγράμματα είναι πολύ ωφέλιμα για τον εκπαιδευτικό, καθώς του επιτρέπουν να κατανοήσει το ρόλο του μέσα στις νέες συνθήκες και να ανταποκριθεί καλύτερα στις πολύπλοκες απαιτήσεις του επαγγέλματος του, να είναι ένας δάσκαλος σύμβουλος, καθοδηγητής, βοηθός μάθησης, υποστηρικτής των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Επίσης, μετά την συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, η στοχοθεσία του στρέφεται προς τη δημοκρατία και τις αξίες της. Παράλληλα μπορεί να αξιολογεί έχοντας ως βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και το κοινωνικο-πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ενώ είναι ικανός να κάνει χρήση της τεχνολογίας, ώστε να προωθήσει τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των μαθητών μέσα στη τάξη (Γαλανοπούλου, 2020) .

Ο σημερινός εκπαιδευτικός μόνο αν συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα θα μπορέσει να κάνει επαναπροσδιορισμό αφενός στις αναπτυσσόμενες σ' ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον, στάσεις και τις αντιλήψεις του και αφετέρου στον ίδιο τον εκπαιδευτικό του ρόλο.

5.3. Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα προκαταλήψεων, ρατσισμού και ομαλής ένταξης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική κοινότητα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η θεματολογία τους σχετίζεται με τα εξής: α) μορφές ρατσισμού β) μηχανισμούς με τους οποίους αναπτύσσονται οι διάφορες μορφές ρατσισμού και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις αναγνωρίσουν γ) την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αξίες, για την ειρήνη, την παγκόσμια εκπαίδευση, δ) την ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, ε) την προώθηση συνεργασίας με σχολεία άλλων χωρών, και στ) την αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Πανταζής, 2015).

Όπως αναφέρουν οι Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008) η έρευνα δράσης είναι μια μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό την επίτευξη των στόχων των τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Με την έρευνα δράσης, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής καλείται να εφαρμόσει ερευνητικές μεθόδους, ώστε να ανακαλύψει τρόπους κατανόησης και αντιμετώπισης των ζητημάτων που

δημιουργούνται στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Postholm, 2018). Με τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα, ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να διαχειριστεί, με περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, προβληματικές καταστάσεις που θα εμφανιστούν μέσα στη πολυπολιτισμική τάξη, εφαρμόζοντας εναλλακτικούς τρόπων διδασκαλίας και μάθησης, συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη. Τέλος πολύ σημαντικό στοιχείο προγραμμάτων που χρησιμοποιούν την έρευνα δράσης είναι πως προωθούν τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, καθώς ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βρει λύσει στο θέμα που έχει παρουσιαστεί, θα πρέπει να δοκιμάσει εναλλακτικές τεχνικές, είτε δικές του, είτε να ζητήσει τη βοήθεια και τη γνώμη άλλων συναδέλφων, με συνέπεια τον συνεχή προβληματισμό του, τη αλληλεπίδραση και συνεργασία του με όλους όσους άλλους εμπλέκονται (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Sales et al, 2011).

Έρευνες σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι ανέτοιμοι να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη και παρουσιάζουν έλλειψη θεωρητικής γνώσης, γεγονός που συχνά τους δημιουργεί ανασφάλεια και άγχος. Για το λόγο αυτό επιζητούν την επιμόρφωση και την περαιτέρω εκπαίδευσή τους (Chranioti & Arvanitis 2018· Δέδε, 2018· Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2016· Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019· Palaiologou & Faas, 2012· Παπαοικονόμου, 2015· Sakka, 2010· Πολύζος, 2019· Tsaliki, 2012).

Μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας μιας πολυπολιτισμικής τάξης και επιζητούν την εκπαίδευσή τους, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό, όπως την επιμόρφωσή τους στον τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας, η οποία να συμπεριλαμβάνει και χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής αγωγής (Γεραρής, 2011· Μαυρομάτης, 2008· Πολύζος, 2019).

Συγκεκριμένα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί να συμμετάσχει σε βιωματικά εργαστήρια, των οποίων η θεματολογία θα είναι σχετική με την ενσυναίσθηση, την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων μέσα στη σχολική τάξη και την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Vlachou & Panitsides, 2017), ενώ αρκετοί στρέφονται και προς νέες μορφές διδασκαλίας όπως το θεατρικό παιχνίδι (Παλαιχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017).

Συνοψίζοντας βασικό στοιχείο για μια επιτυχημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι τα προγράμματα αυτά να εστιάζουν όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας για μια αποτελεσματική και ευέλικτη διαχείριση της τάξης και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται σ' αυτήν. 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 του ταυτότητας και του τρόπου που αυτή επηρεάζει τις διδακτικές του επιλογές, ώστε να αλλάξει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του και να αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Μανιάτης, 2011).

Συμπερασματικά ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, για να αντεπεξέλθει στο δύσκολο έργο του, χρειάζεται τη στήριξη του επίσημου κράτους και των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτοί οφείλουν να του παρέχουν μία «διά βίου μάθηση» και «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», διαμορφωμένη πάνω στα δεδομένα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και του πολυπολιτισμικού σχολείου. Μόνο έτσι θα υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση των ιδιαιτεροτήτων των πολυπολιτισμικών τάξεων από διαπολιτισμικά ικανούς και επαρκείς εκπαιδευτικούς (Μανιάτης, 2011· Μαυροσκούφης, 2008· Πανταζής, 2015).

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 6

6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας σχετικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα και με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων. Επίσης η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Υπάρχει ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
2. Ποιος ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Με ποιους τρόπους διαχειρίζονται τις πολυπολιτισμικές τους τάξεις;
4. Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη για επιμόρφωση στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
5. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να εμπλουτιστεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

6.2. Σημαντικότητα /αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τις τελευταίες δεκαετίες στον ελλαδικό, αλλά και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές είναι μια πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα, με πρωτόγνωρα χαρακτηριστικά. Στην διαδικασία υποδοχής και της ένταξης του νέου πληθυσμού δεν θα μπορούσε να

μην διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο το σχολείο. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί πολυπολιτισμικές τάξεις και να αντιμετωπίσει πρωτοφανείς προκλήσεις και ανάγκες που απαιτούν τη δημιουργία ενός νέου περιβάλλοντος προσαρμογής, αλληλεπίδρασης και αμοιβαιότητας.

Το θέμα όμως της έρευνας αυτής είναι τόσο σημαντικό και σύγχρονο, καθώς τα τελευταία δύο (2) χρόνια, κατά τη διάρκεια της Πανδημίας Covid-19, αυτός ο τόσο κρίσιμος και πολύπλευρος ρόλος του εκπαιδευτικού στη πολυπολιτισμική τάξη απέκτησε και άλλες διαστάσεις. Το κλείσιμο των σχολείων και η ανάγκη να διαχειριστούν τις πολυπολιτισμικές τους τάξεις με διαφορετικούς, πρωτότυπους και καινοτόμους τρόπους ήταν ο κινητήριος μοχλός, ώστε να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί το βαθμό της διαπολιτισμικής τους επάρκειας και πόσο σημαντικό είναι να έχουν ουσιαστικές γνώσεις πάνω στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί, σήμερα περισσότερο από ποτέ, καλούνται να είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι και επαρκείς, ώστε να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις ποικίλες απαιτήσεις της διαπολιτισμικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ενώ η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πεδίο αυτό δεν ήταν ποτέ τόσο μεγάλη, όσο στην Covid εποχή, αλλά και στη μετα-Covid εποχή, στην οποία αναμένονται ραγδαίες αλλαγές στο πεδίο της Εκπαίδευσης.

Είναι, λοιπόν βασικό να γίνει διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα αυτά, ώστε μέσα από αυτές να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες και ελλείψεις και να γίνει η αναγκαία προετοιμασία για την αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων, όπως αυτή που βιώνεται σήμερα παγκοσμίως.

6.3. Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Επιλέχθηκε το μέσο αυτό συλλογής δεδομένων, γιατί με τη χρήση του εξασφαλίζεται γρήγορη και εύκολη συλλογή δεδομένων από μεγάλο δείγμα ατόμων (Δαφέρμος, 2011).

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου που περιελάμβανε 42 ερωτήσεις. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε σύμφωνα με τις αρχές της μεθοδολογίας της έρευνας και η επιλογή των ερωτήσεων βασίστηκε σε

μια σειρά παραγόντων και κριτηρίων, όπως: α) η άμεση συσχέτιση των ερωτήσεων με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας β) η ανταπόκρισή τους στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας γ) η εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων γύρω από το θέμα της έρευνας Επιπλέον, για να καταστεί δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ερωτήσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες. Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, και πιο συγκεκριμένα διχοτομικές («ναι»/«όχι»), κλίμακες ιεράρχησης (κλίμακες Likert) και πολλαπλής επιλογής. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις θέτουν μια ερώτηση και παρέχουν προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων στον συμμετέχοντα. Αυτού του είδους οι ερωτήσεις είναι πρακτικές, εύκολες στη συμπλήρωση, τη σύγκριση, την κωδικοποίηση, τη μέτρηση (Giddens, 2009) και αποτελούν χρήσιμους μηχανισμούς, καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα επιφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, 2008· Creswell, 2011). Επιπλέον, αυτού του είδους οι ερωτήσεις εμφανίζουν ένα ακόμη πλεονέκτημα, καθώς αναγκάζουν τον ερωτηθέντα να αποκαλύψει την πραγματική τους στάση για ένα ζήτημα (Cohen, 2008).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 ερωτήσεις γενικών και δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, 6 ερωτήσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, 11 ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών και 15 ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για τη διδασκαλία σε μικτές τάξεις.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω Google Forms κατά την περίοδο Οκτώβριος-Νοέμβριος 2021. Όλες οι απαντήσεις ήταν ανώνυμες και εμπιστευτικές, και όλοι οι συμμετέχοντες ήταν ενήμεροι του σκοπού της έρευνας.

6.4. Δείγμα

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών Π70 (δασκάλων) που εργάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 στον Ν. Αργολίδας, μέχρι τον Νοέμβριο του 2021, που ολοκληρώθηκε η έρευνα, ανήλθε σε 470 (380 μόνιμοι και 70 αναπληρωτές). Τελικά συγκεντρώθηκαν 107 ερωτηματολόγια από δασκάλους και δασκάλες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. Αποτελεί το 23,7% του συνόλου των δασκάλων που εργάστηκαν σε δημοτικά σχολεία του Ν. Αργολίδας μέχρι την περίοδο

εκείνη. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το 28% ήταν άντρες και το 72% γυναίκες.

6.5. Τεχνικές συλλογής των δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω Google Forms από τις αρχές Οκτωβρίου στα mail των δημοτικών σχολείων των Δήμων Άργους- Μυκηνών, Ναυπλίων, Επιδαύρου και Ερμιονίδος, με σκοπό να γίνει η προώθησή τους στους εκπαιδευτικούς από τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες. Συνοδευόταν από μια επιστολή με την οποία οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας, για την εμπιστευτικότητα της και τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων. Η έρευνα ολοκληρώθηκε στις 3 Νοεμβρίου, όταν ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν αρκετός.

6.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Κύριο ζητούμενο και κριτήριο ορθότητας κάθε επιστημονικής είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η εγκυρότητα σχετίζεται με το κατά πόσο τα ευρήματα της έρευνας είναι «πραγματικά», η αξιοπιστία αφορά στη συνέπεια και τη σταθερότητα μιας μέτρησης μέσα από έλεγχο, μέσα από την επανάληψη, δηλαδή μέσα από τη δυνατότητα αναπαραγωγής των αποτελεσμάτων και η γενίκευση σχετίζεται με την ισχύ των ευρημάτων έξω από της συνθήκες της συγκεκριμένης μελέτης (Robson, 2007, σ.110· Cohen, 2008, σ.199· Creswell, 2011, σ.197). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων δειγματοληπτικών ερευνών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα αυτών που διεξάγουν την έρευνα. Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας στην ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας και μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Cohen, 2008, σ.176). Επιπλέον, θα πρέπει οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές, σαφείς για να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα, καθώς διαφορετικά δεν υπάρχει έγκυρη πληροφόρηση για το τι σκέφτονται οι συμμετέχοντες.

Επιπλέον είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ο υψηλότερος δυνατός βαθμός εμπλοκής των συμμετεχόντων στην έρευνα. Βασικά στοιχεία για να επιτευχθεί αυτό είναι τα ακόλουθα. Αρχικά τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ερωτηματολογίου, συγκεκριμένα, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση ενός

ικανοποιητικού δείγματος. Η ευκολία στη συμπλήρωση και ο χρόνος που θα ξοδέψει ο συμμετέχων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες. Στη παρούσα έρευνα, ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 10 λεπτά, χρόνος ικανός, τόσο ώστε να απαντήσουν οι συμμετέχοντες με ειλικρίνεια και χωρίς να επέλθει κούραση.

Επίσης, δόθηκε προσοχή προκειμένου οι ερωτήσεις να διατυπωθούν με τρόπο σαφή, περιεκτικό και σε κατανοητό από τους συμμετέχοντες λεκτικό κώδικα (Cohen, 2008, σ.219· Creswell, 2011, σ.197,441). Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας, γι' αυτό δόθηκε και ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον ερευνητικό σκοπό που εξυπηρετούν. Ένα επιπλέον στοιχείο που συνετέλεσε στην ορθότερη δόμηση του ερωτηματολογίου και στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητάς του είναι η ύπαρξη μιας πιλοτικής φάσης. Κατά την πιλοτική φάση, το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας, ώστε να γίνει έλεγχος της διατύπωσης των ερωτήσεων και του τρόπου διαμόρφωσής τους, να υπάρξει ανατροφοδότηση για την εγκυρότητα του, να αντιμετωπιστούν δυσκολίες και αμφισημίες στη διατύπωση και στη καταλληλότητα των ερωτήσεων και να ελεγχθεί ο χρόνος συμπλήρωσής του (Cohen, 2008, σ.439· Creswell, 2011, σ.440).

Επιπλέον, για το ερωτηματολόγιο αυτό τηρήθηκε μια σειρά από κριτήρια, ώστε να εξασφαλιστεί η ορθότητα της επιλογής του συγκεκριμένου εργαλείου.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε:

- βασίστηκε σε αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια διπλωματικών και διδακτορικών εργασιών, στις οποίες γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου τους (Ντέλη, 2018· Καραχρήστου 2018· Γούναρη, 2017)
- εμπεριέχει ερωτήματα που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης που τέθηκαν αρχικά και
- εμπεριέχει αποδεκτές κλίμακες μέτρησης (Creswell, 2011:196-197).

Τέλος, σχετικά με τα θέματα δεοντολογίας που υπάρχουν σε κάθε έρευνα έτσι και στην παρούσα, υπήρξε συνειδητή συναίνεση από τους συμμετέχοντες για τη

συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (Cohen, 2008:81-82) και τηρήθηκε η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα στα στοιχεία της έρευνας

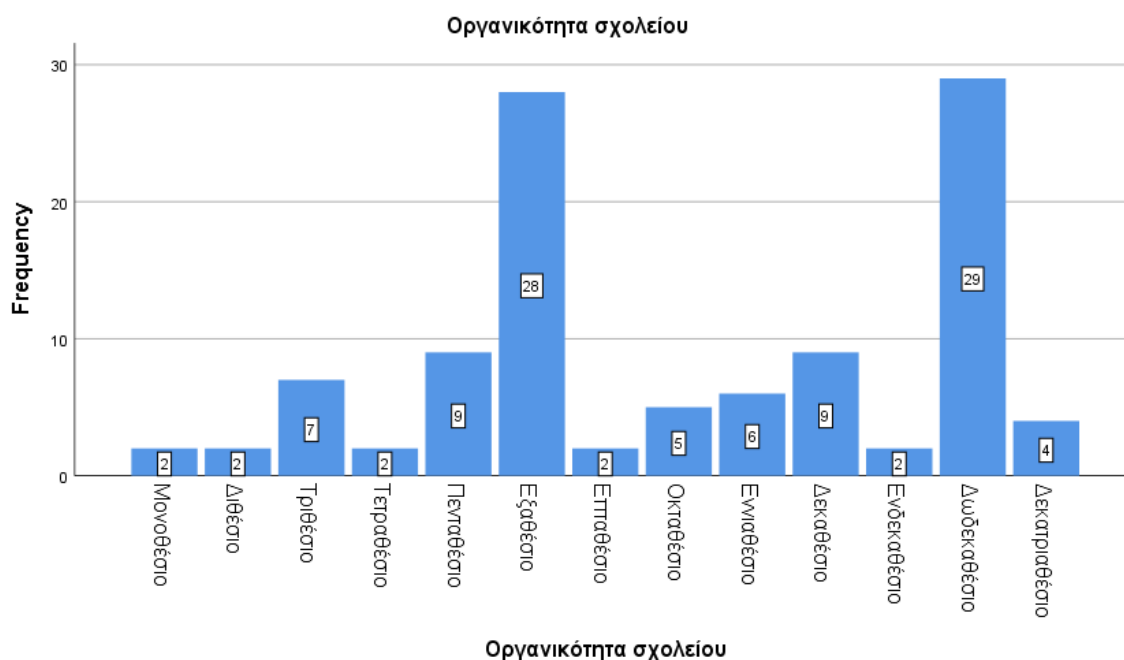
6.7. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το IBM SPSS (έκδοση 25). Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, independent t-tests και chi-square tests για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων ανάλογα το φύλο, και one-way Anova και chi-square tests για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων ανάλογα την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τη θέση εργασίας και τον τίτλο σπουδών. Τα independent t-tests πραγματοποιήθηκαν σε περιπτώσεις όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ονομαστική με δυο ομάδες και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές. Τα one-way Anova χρησιμοποιήθηκαν σε περιπτώσεις, όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ονομαστική και έχει τρεις ή παραπάνω ομάδες ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές. Ενώ, τέλος, τα chi-square tests πραγματοποιήθηκαν σε περιπτώσεις, όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ονομαστική ή κατηγορική και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν επίσης ονομαστικές ή κατηγορικές.

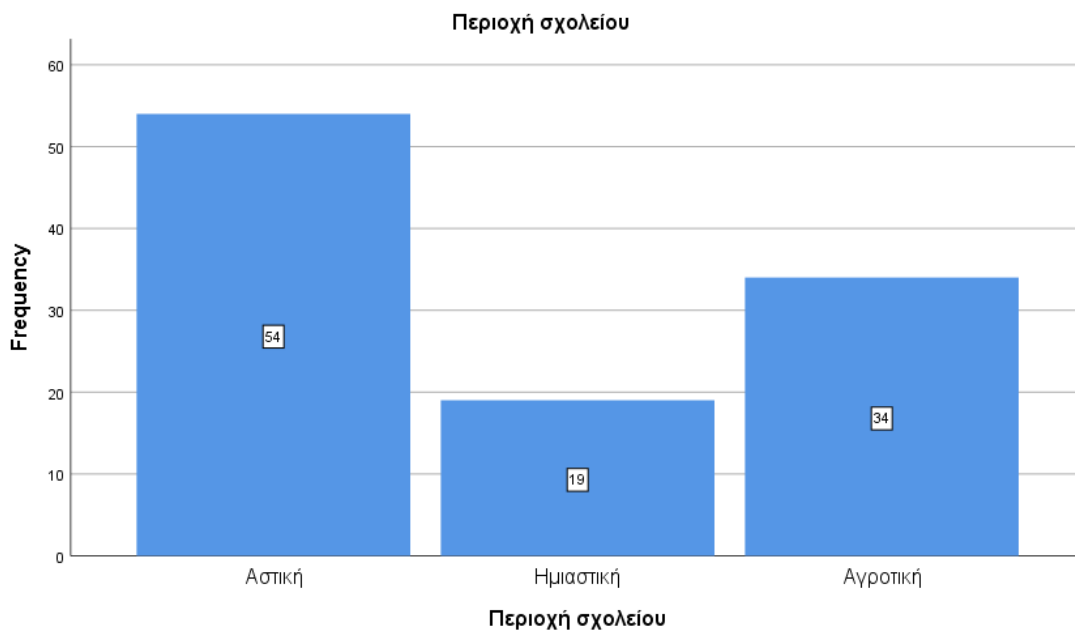
Κεφάλαιο 7 – Ερευνητικά Αποτελέσματα

7.1. Περιγραφική στατιστική

Όσον αφορά την οργανικότητα του σχολείου, 2 εκπαιδευτικοί (1,9%) εργάζονταν σε μονοθέσιο σχολείο, 2 (1,9%) σε διθέσιο, 7 (6,5%) σε τριθέσιο, 2 (1,9%) σε τετραθέσιο, 9 (8,4%) σε πενταθέσιο, 28 (26,2%) σε εξαθέσιο, 2 (1,9%) σε επταθέσιο, 5 (4,7%) σε οκταθέσιο, 6 (5,6%) σε εννιαθέσιο, 9 (8,4%) σε δεκαθέσιο, 2 (1,9%) σε ενδεκαθέσιο, 29 (27,1%) σε δωδεκαθέσιο και 4 (3,7%) σε δεκατριθέσιο σχολείο (Διάγραμμα 1). Επίσης, το 50,5% (n=54) εργάζονταν σε σχολείο, το οποίο ήταν σε αστική περιοχή, ενώ το 17,8% (n=19) εργάζονταν σε σχολείο ημιαστικής περιοχής και το 31,8% (n=34) σε σχολείο αγροτικής περιοχής (Διάγραμμα 2).

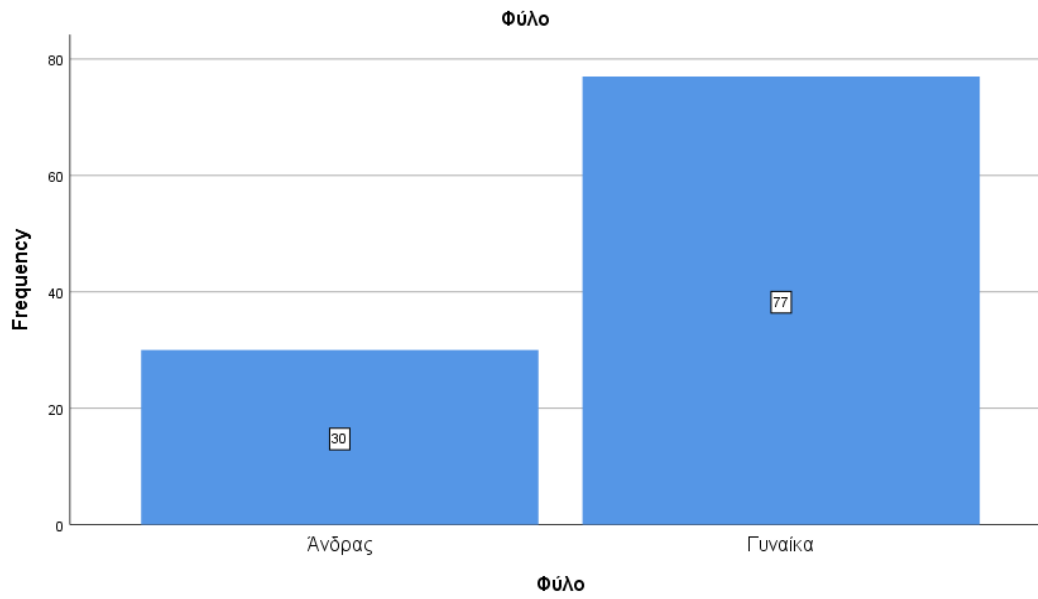


Διάγραμμα 1. Οργανικότητα σχολείου

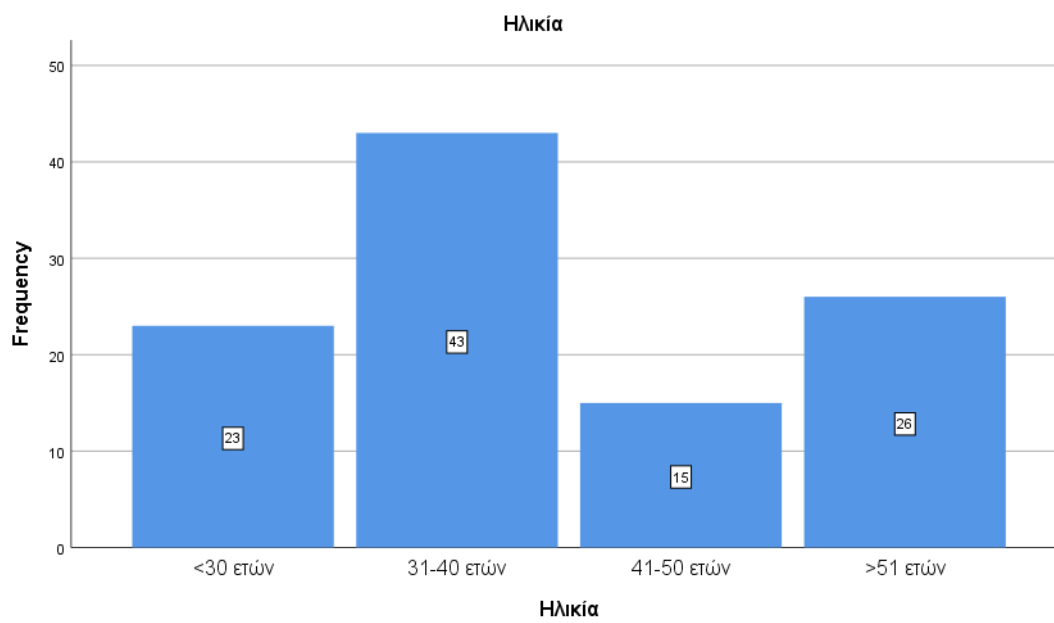


Διάγραμμα 2. Περιοχή σχολείου

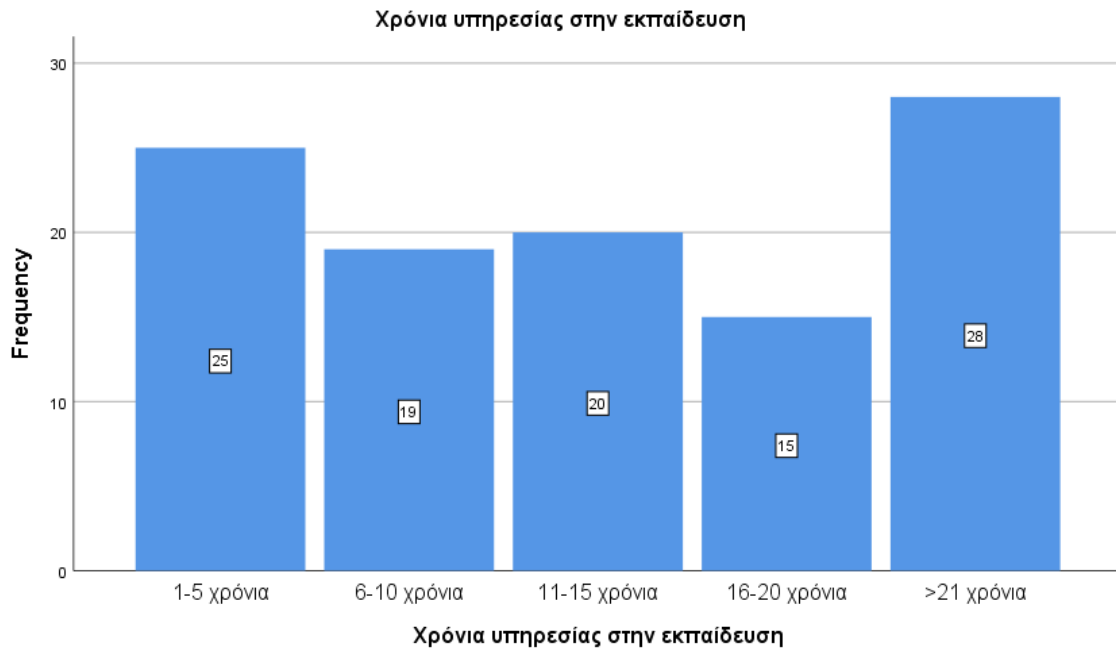
Το 28% των συμμετεχόντων (n=30) ήταν άνδρες και το 72% (n=77) ήταν γυναίκες (Διάγραμμα 3). Το 21,5% των εκπαιδευτικών (n=23) ήταν μέχρι 30 ετών, το 40,2% (n=43) ήταν 31-40 ετών, το 14% (n=15) ήταν 41-50 ετών και το 24,3% (n=26) ήταν 51 και άνω ετών (Διάγραμμα 4). Επίσης, το 23,4% (n=25) είχαν 1-5 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Το 17,8% (n=19) είχαν 6-10 χρόνια, το 18,7% (n=20) είχαν 11-15 χρόνια, το 14% (n=15) είχαν 16-20 χρόνια και το 26,2% (n=28) είχαν 21 και παραπάνω χρόνια (Διάγραμμα 5). Επιπλέον, το 60,7% (n=65) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 36,4% (n=39) ήταν αναπληρωτές και το 2,8% (n=3) ήταν ωρομίσθιοι (Διάγραμμα 6). Ακόμη, το 47,7% (n=51) είχαν πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ, το 7,5% (n=8) είχαν μετεκπαίδευση ενώ το 44,9% (n=48) είχαν μεταπτυχιακό (Διάγραμμα 7).



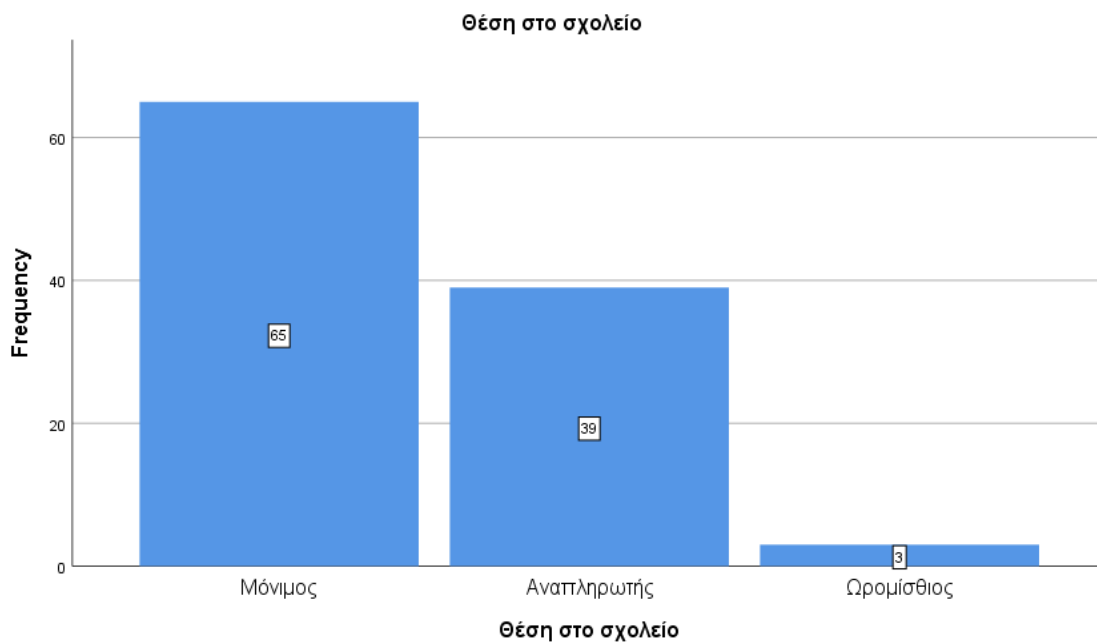
Διάγραμμα 3. Φύλο



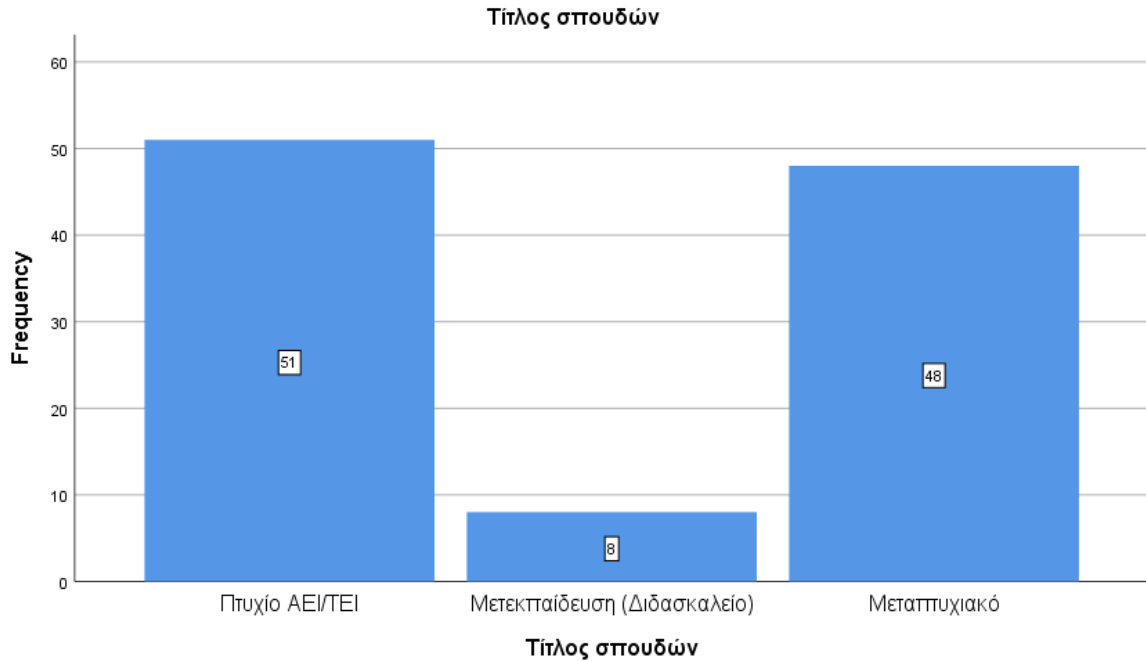
Διάγραμμα 4. Ηλικία



Διάγραμμα 5. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση



Διάγραμμα 6. Θέση στο σχολείο



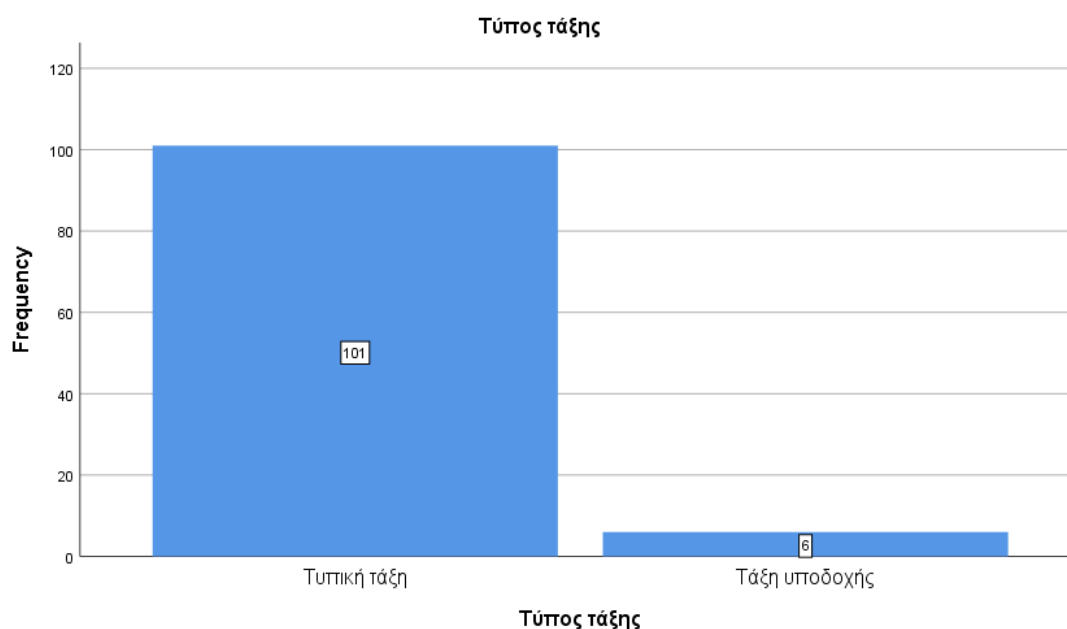
Διάγραμμα 7. Τίτλος σπουδών

Όσον αφορά τον αριθμό μαθητών της τάξης, οι μαθητές κυμαίνονταν από 5 έως 52 (σε τμήματα υποδοχής) ($M=17,03$, $SD=5,649$), ενώ ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών της τάξης κυμαίνονταν από 0 έως 25 (σε τμήματα υποδοχής) ($M=4,40$, $SD=4,173$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη και αριθμός αλλοδαπών μαθητών

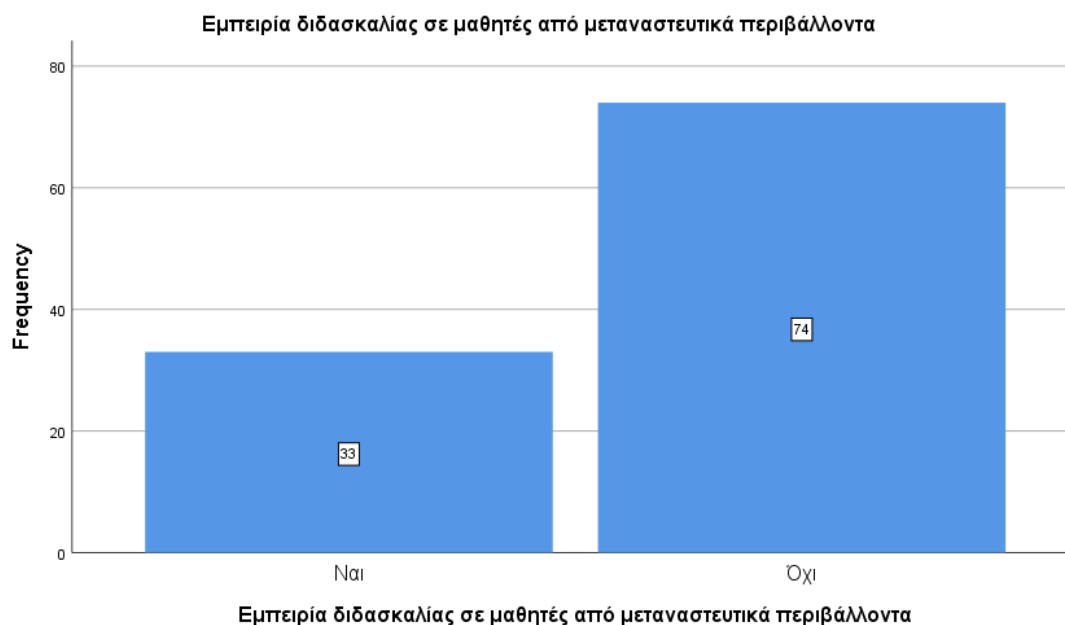
| | Min | Max | M | SD |
|-------------------------------------|-----|-----|-------|-------|
| Αριθμός μαθητών της τάξης | 5 | 52 | 17,03 | 5,649 |
| Αριθμός αλλοδαπών μαθητών της τάξης | 0 | 25 | 4,40 | 4,173 |

Παράλληλα, το 94,4% των εκπαιδευτικών (n=101) εργαζόταν σε τυπική τάξη, ενώ το 5,6% (n=6) σε τάξη υποδοχής (Διάγραμμα 8).

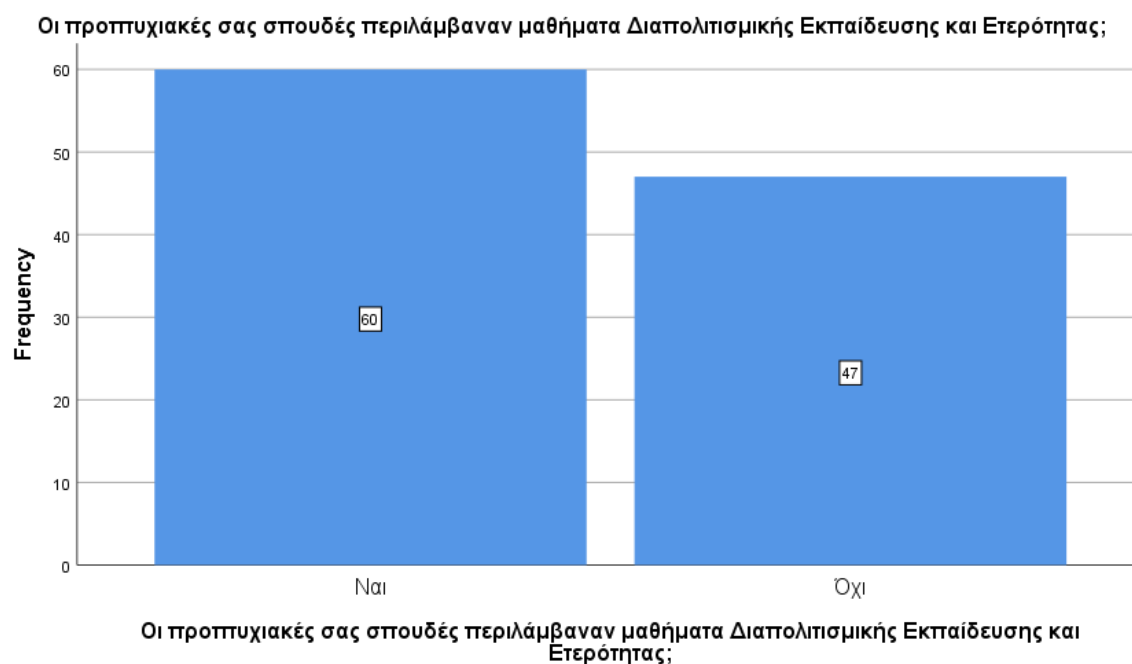


Διάγραμμα 8. Τύπος τάξης

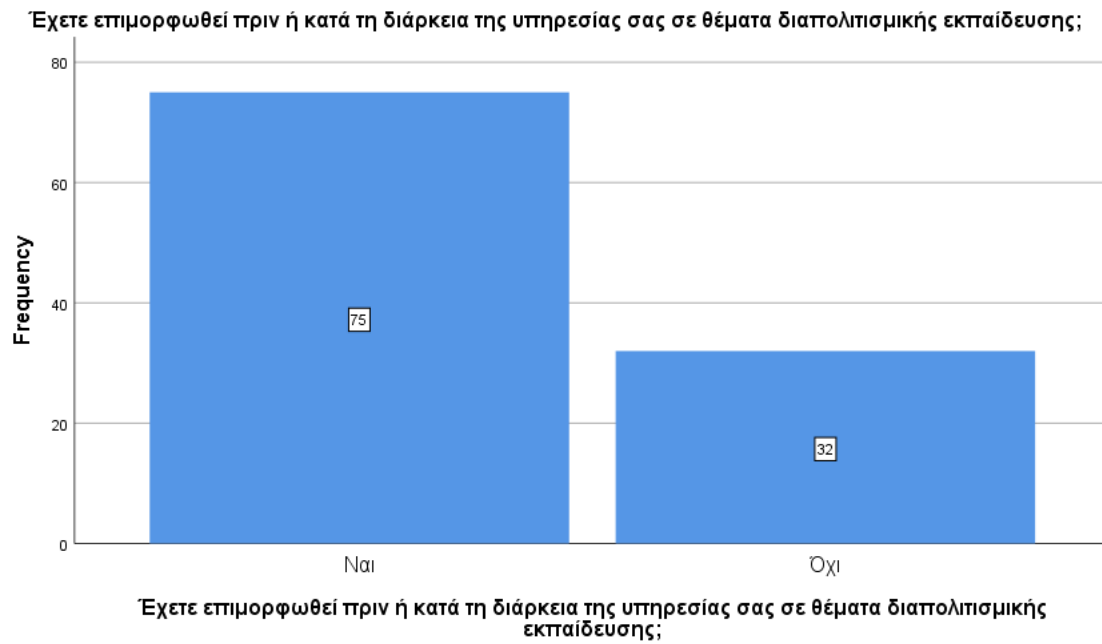
Το 30,8% των εκπαιδευτικών (n=33) είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, ενώ το 69,2% (n=74) δεν είχαν (Διάγραμμα 9). Ακόμη, το 56,1% των εκπαιδευτικών (n=60) υποστήριξαν ότι οι προπτυχιακές τους σπουδές περιλάμβαναν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας (Διάγραμμα 10) και το 70,1% (n=75) είχαν επιμορφωθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Διάγραμμα 11). Αναλυτικότερα, το 41,1% των εκπαιδευτικών (n=44) είχαν επιμορφωθεί μέσω ημερίδων (Διάγραμμα 12), το 7,5% (n=8) μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Διάγραμμα 13), το 54,2% (n=58) μέσω σεμιναρίων (Διάγραμμα 14), το 8,4% (n=9) μέσω σχολικού συμβούλου (Διάγραμμα 15) και το 17,8% (n=19) μέσω συνεδρίων (Διάγραμμα 16).



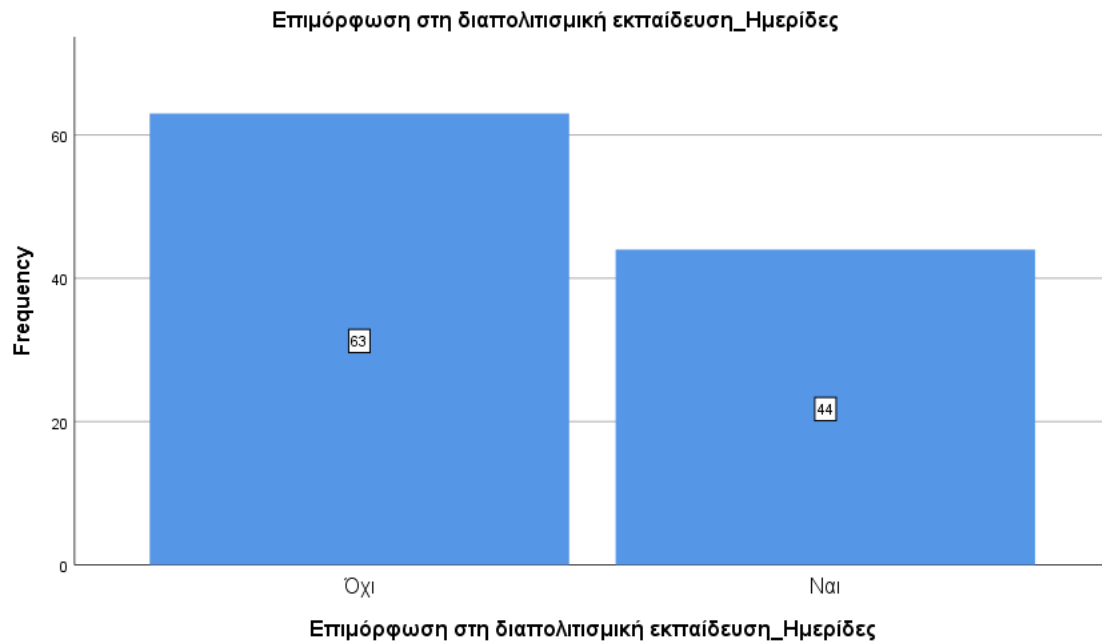
Διάγραμμα 9. Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα



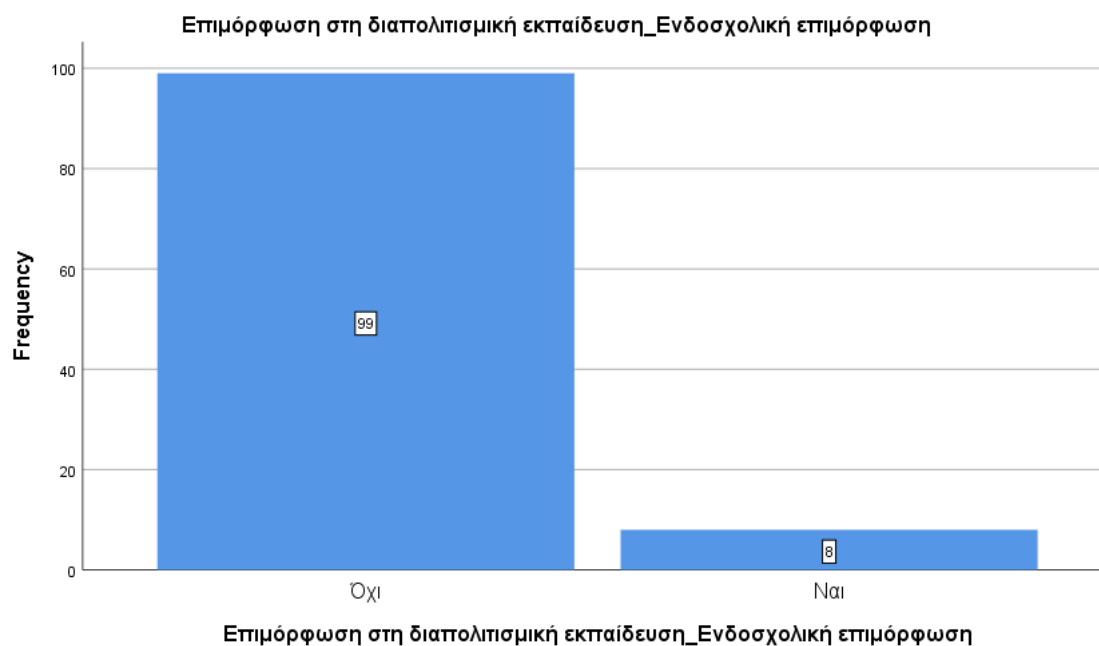
Διάγραμμα 10. Μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας στις προπτυχιακές σπουδές



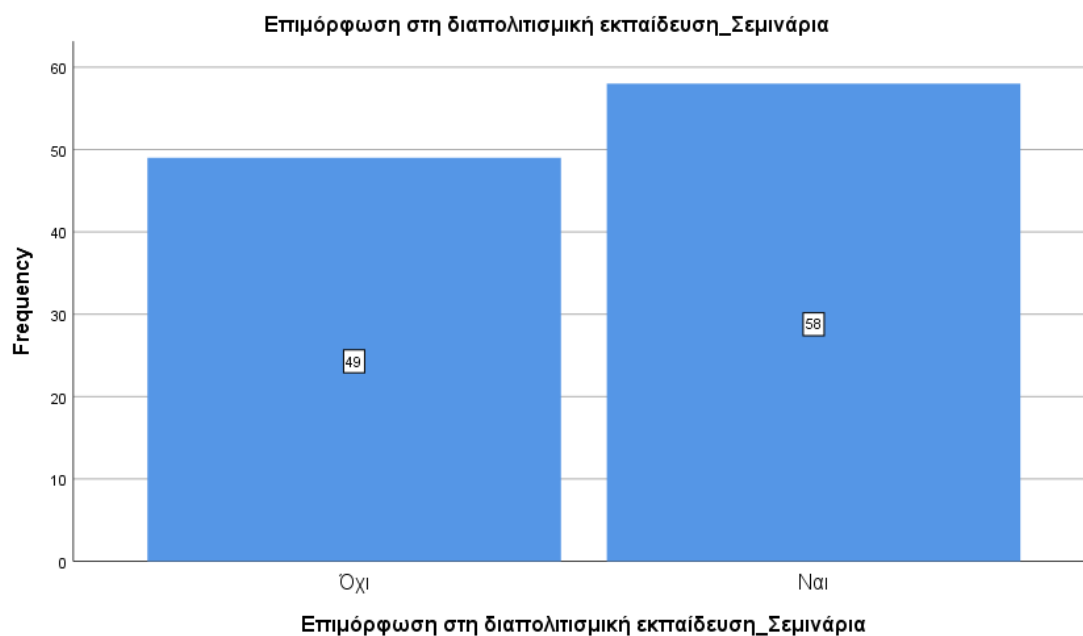
Διάγραμμα 11. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



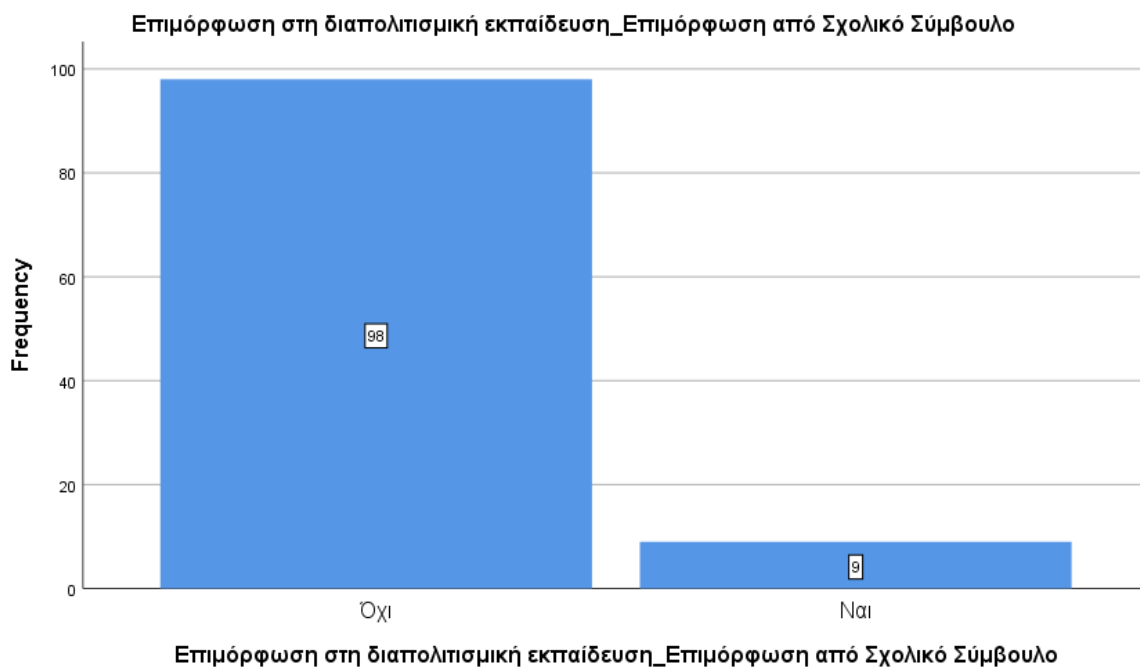
Διάγραμμα 12. Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω ημερίδων



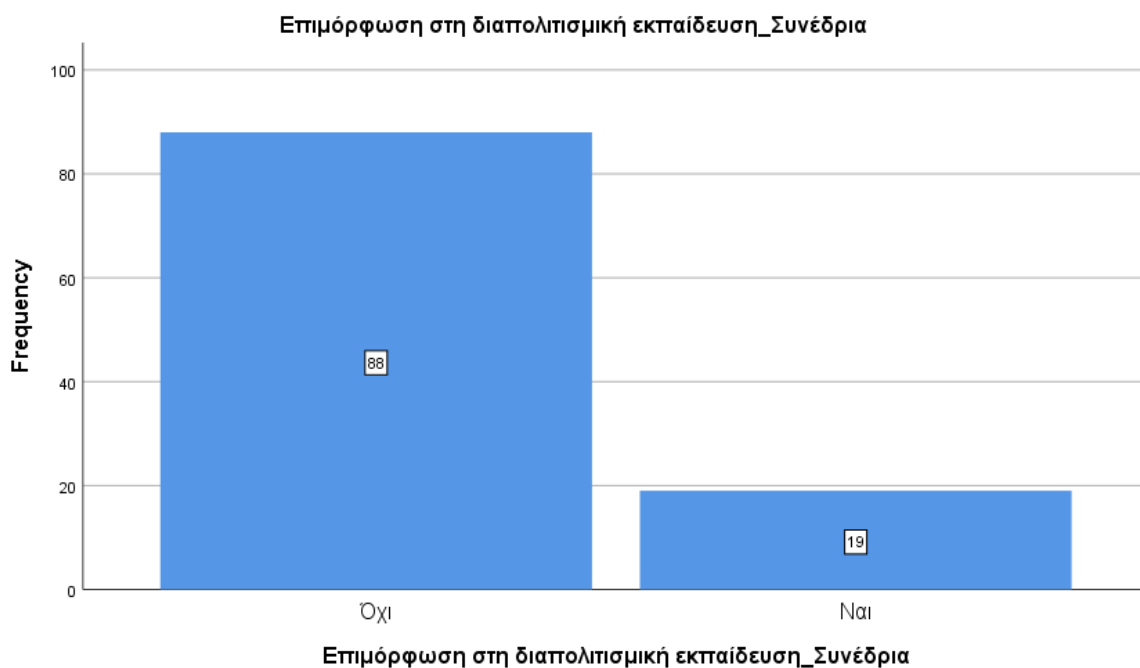
Διάγραμμα 13. Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης



Διάγραμμα 14. Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων



Διάγραμμα 15. Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω σχολικού συμβούλου

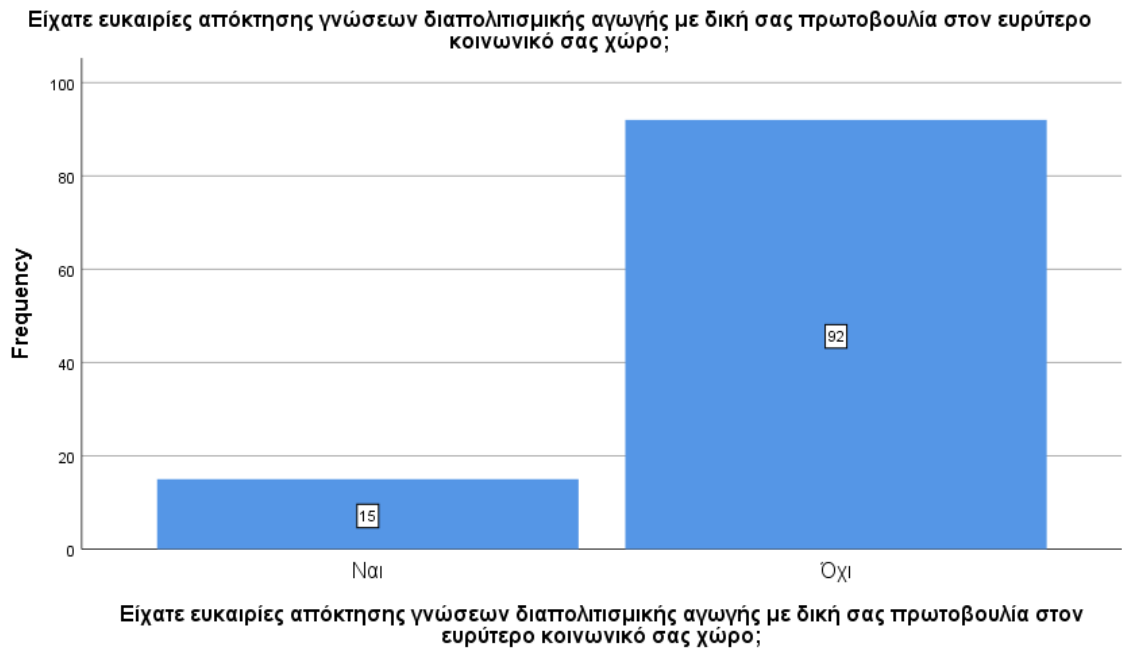


Διάγραμμα 16. Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω συνεδρίων

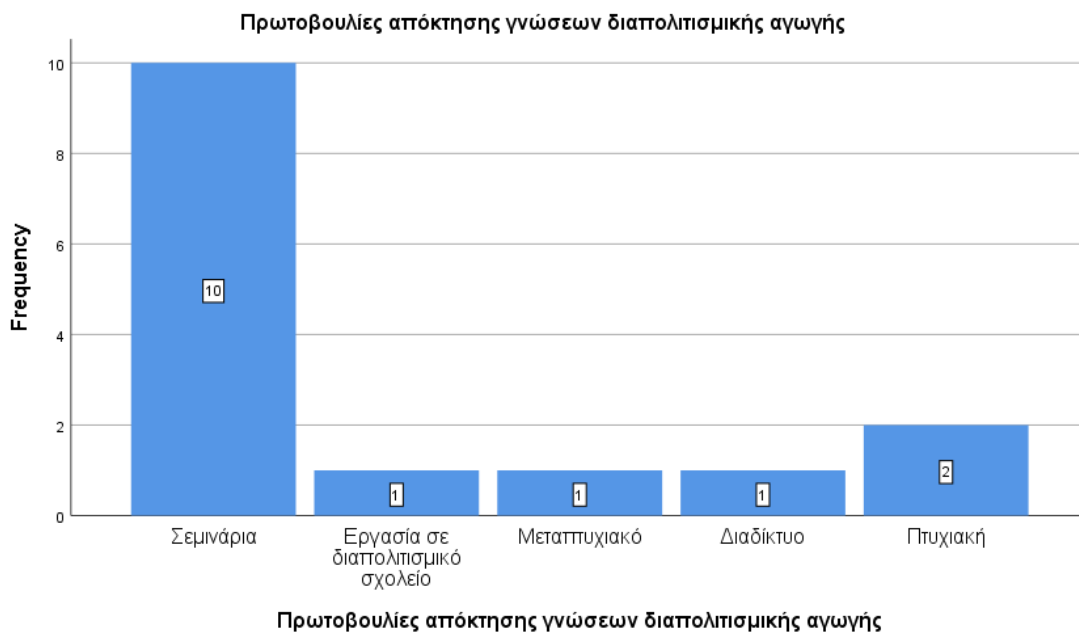
Επιπρόσθετα, το 60,7% των συμμετεχόντων (n=65) δεν είναι ικανοποιημένοι από την παρασχεθείσα επιμόρφωση (Διάγραμμα 17), ενώ μόνο το 14% (n=15) υποστήριξαν ότι είχαν ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής με δική τους πρωτοβουλία στον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο (Διάγραμμα 18). Μάλιστα, αναφορικά με τις πρωτοβουλίες αυτές, 10 συμμετέχοντες (9,3%) δήλωσαν τα σεμινάρια, ένας συμμετέχων (0,9%) δήλωσε την εργασία σε διαπολιτισμικό σχολείο, ένας (0,9%) το μεταπτυχιακό, ένας (0,9%) το διαδίκτυο και 2 (1,9%) την πτυχιακή (Διάγραμμα 19).



Διάγραμμα 17. Ικανοποίηση από τη παρασχεθείσα επιμόρφωση



Διάγραμμα 18. Ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής



Διάγραμμα 19. Πρωτοβουλίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής

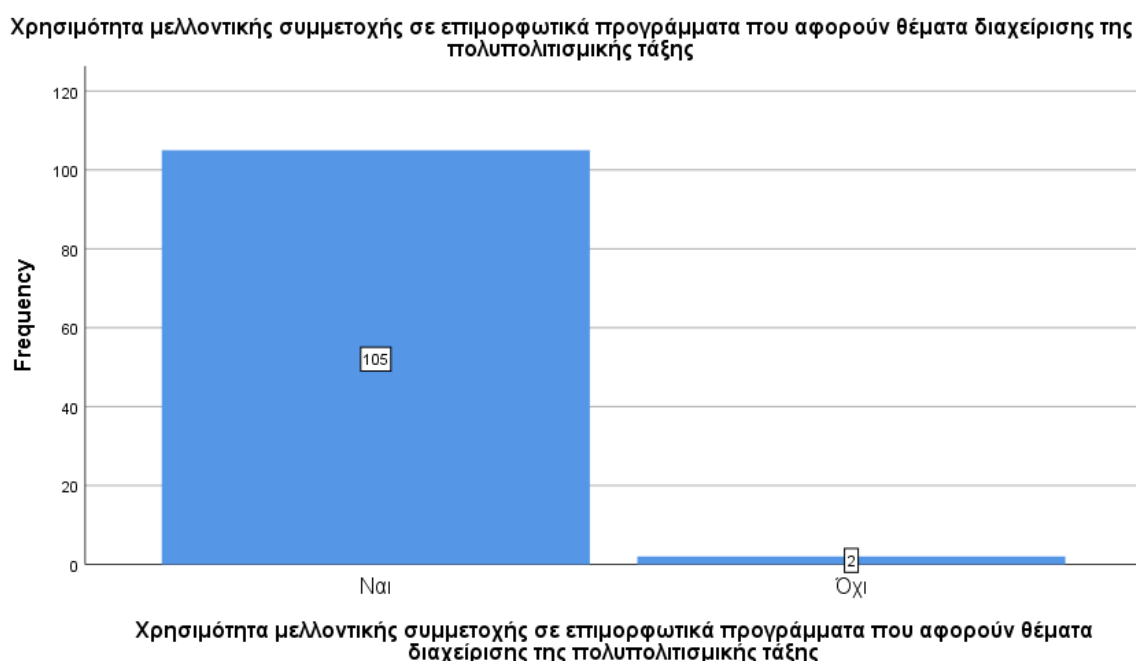
Ταυτόχρονα, το 30,8% των εκπαιδευτικών (n=33) θεωρούσαν πως έχουν ανεπαρκές επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, το 39,3% (n=42) θεωρούσε πως έχει επαρκές επίπεδο και το 29,9% (n=32) πως έχει καλό επίπεδο γνώσεων (Διάγραμμα 20).



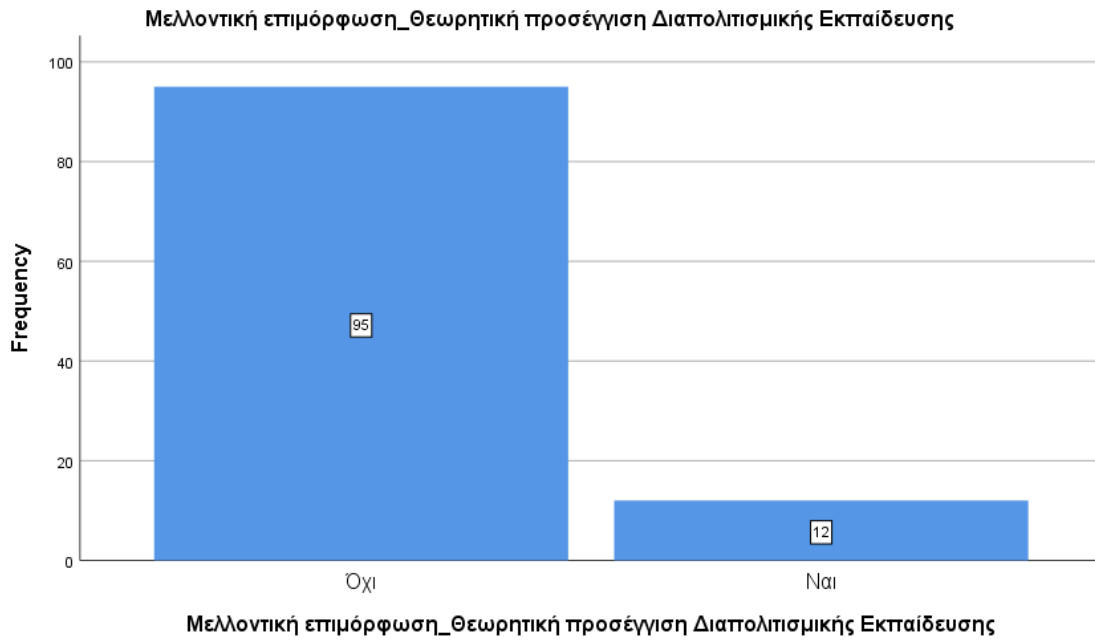
Διάγραμμα 20. Επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία (98,1%, n=105) υποστήριξε πως θα είναι χρήσιμο στο μέλλον να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης (Διάγραμμα 21). Ειδικότερα, όσον αφορά τη μελλοντική επιμόρφωση που θα ήθελαν, το 11,2% (n=12) δήλωσαν τη θεωρητική προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Διάγραμμα 22), το 36,4% (n=39) δήλωσαν τη διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Διάγραμμα 23), το 21,5% (n=23) δήλωσαν τη διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη (Διάγραμμα 24), το 40,2% (n=43) δήλωσαν τους τρόπους διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Διάγραμμα 25),

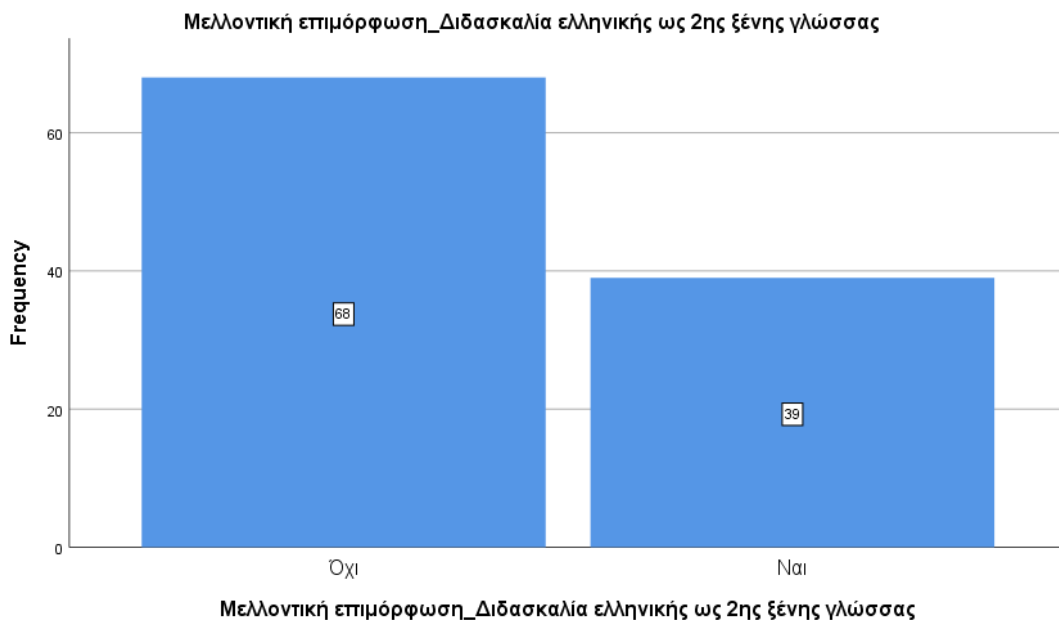
το 8,4% (n=9) δήλωσαν τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 26), το 3,7% (n=4) δήλωσαν τα διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών της ΕΕ (Διάγραμμα 27), ενώ το 9,3% (n=10) δήλωσαν τη διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων (Διάγραμμα 28), το 8,4% (n=9) θα ήθελαν να επιμορφωθούν μελλοντικά στη διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη (Διάγραμμα 29), το 26,2% (n=28) δήλωσαν τους τρόπους άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Διάγραμμα 30) και τέλος το 4,7% (n=5) θα ήθελαν να επιμορφωθούν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων (Διάγραμμα 31).



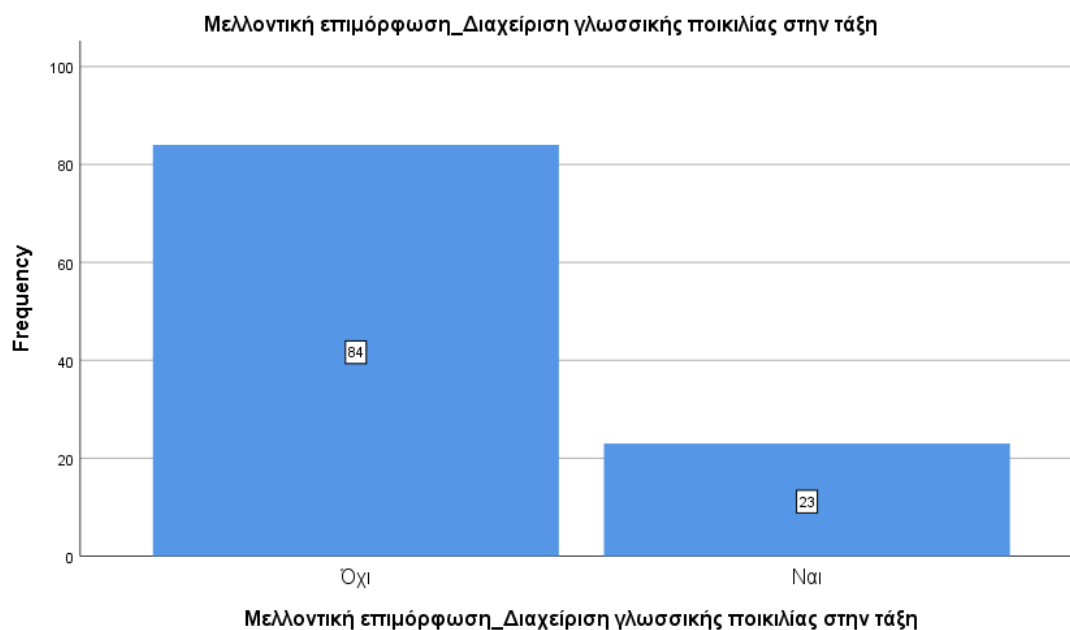
Διάγραμμα 21. Χρησιμότητα μελλοντικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης



Διάγραμμα 22. Μελλοντική επιμόρφωση στη θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



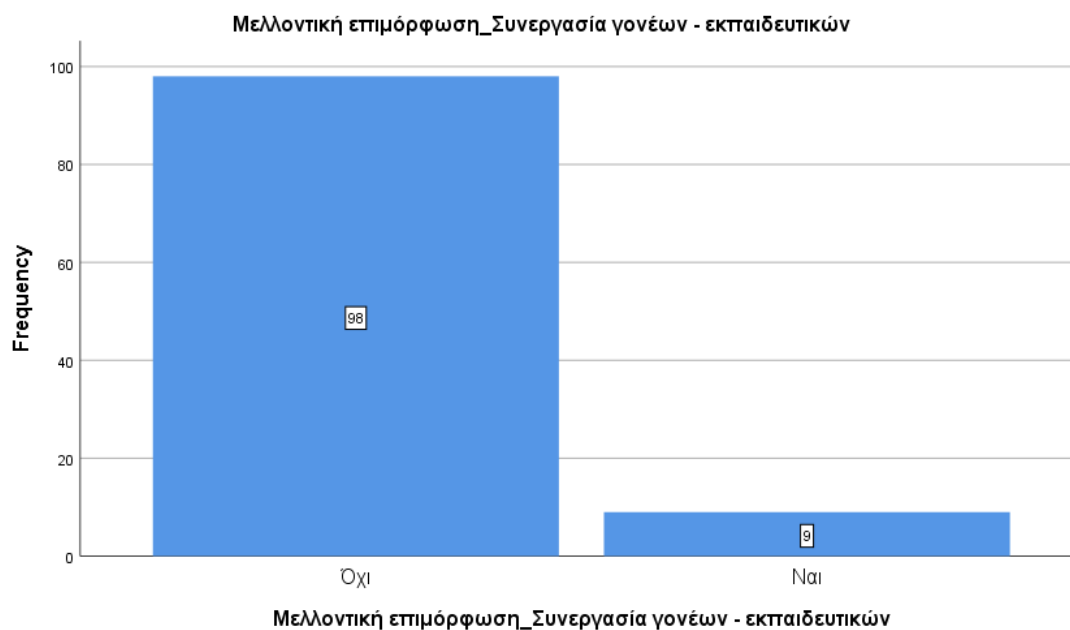
Διάγραμμα 23. Μελλοντική επιμόρφωση στη διδασκαλία ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας



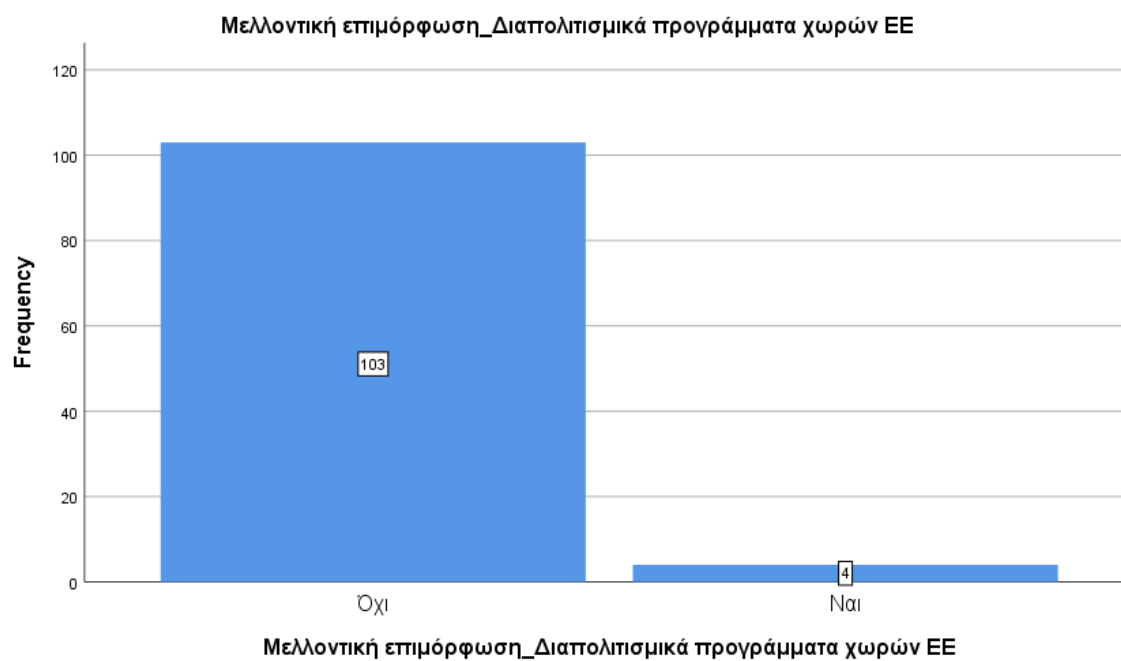
Διάγραμμα 24. Μελλοντική επιμόρφωση στη διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη



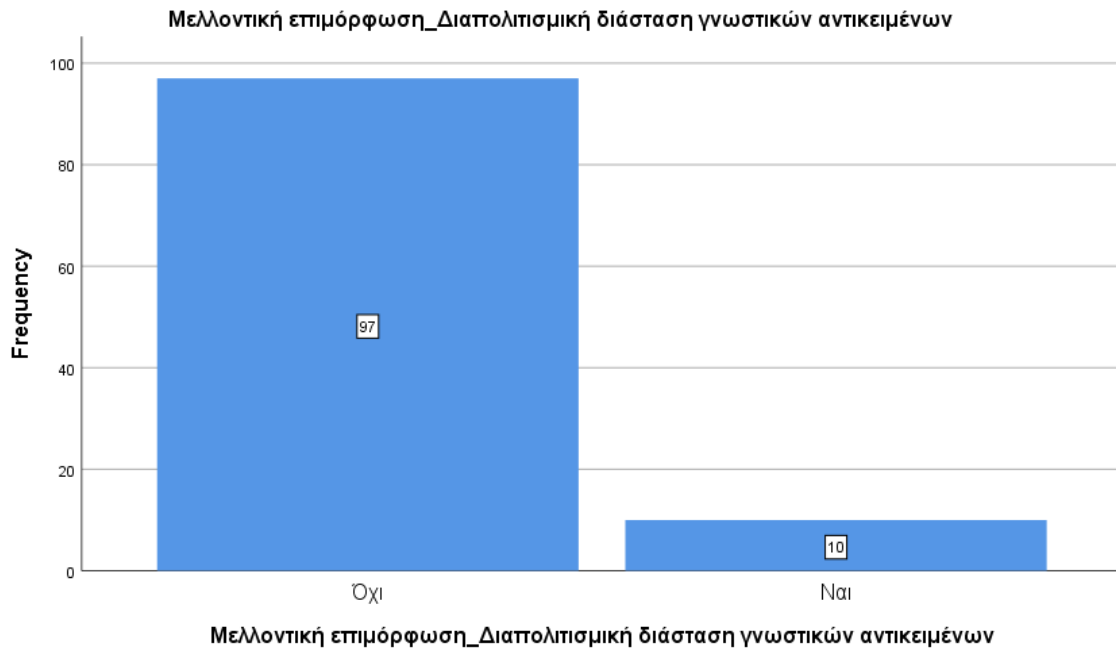
Διάγραμμα 25. Μελλοντική επιμόρφωση στους τρόπους διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις



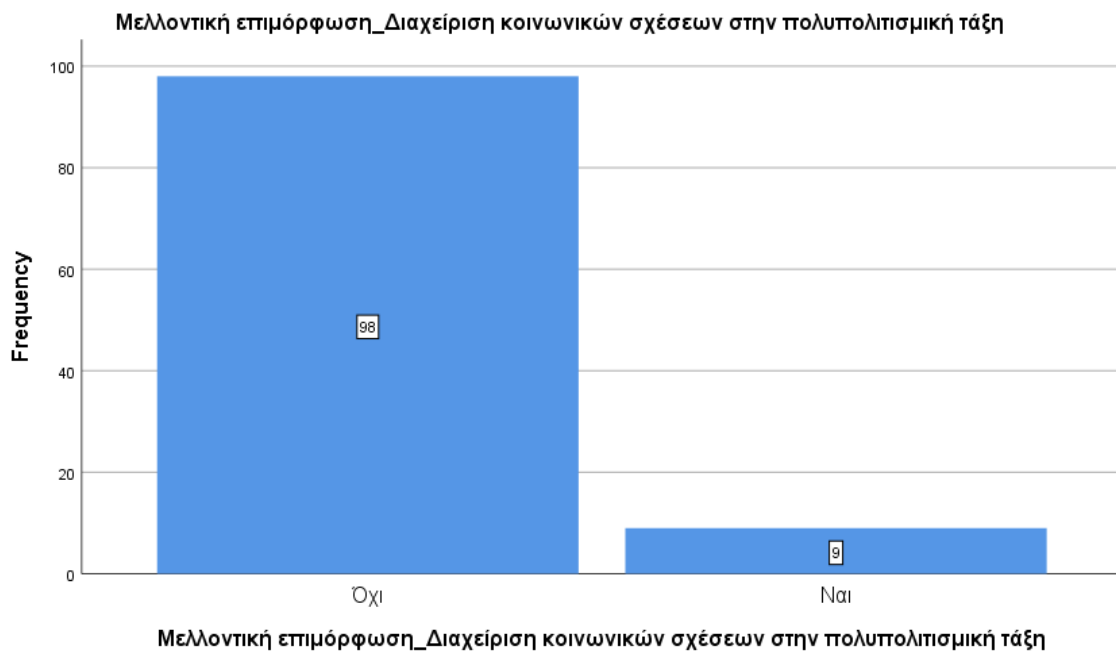
Διάγραμμα 26. Μελλοντική επιμόρφωση στη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών



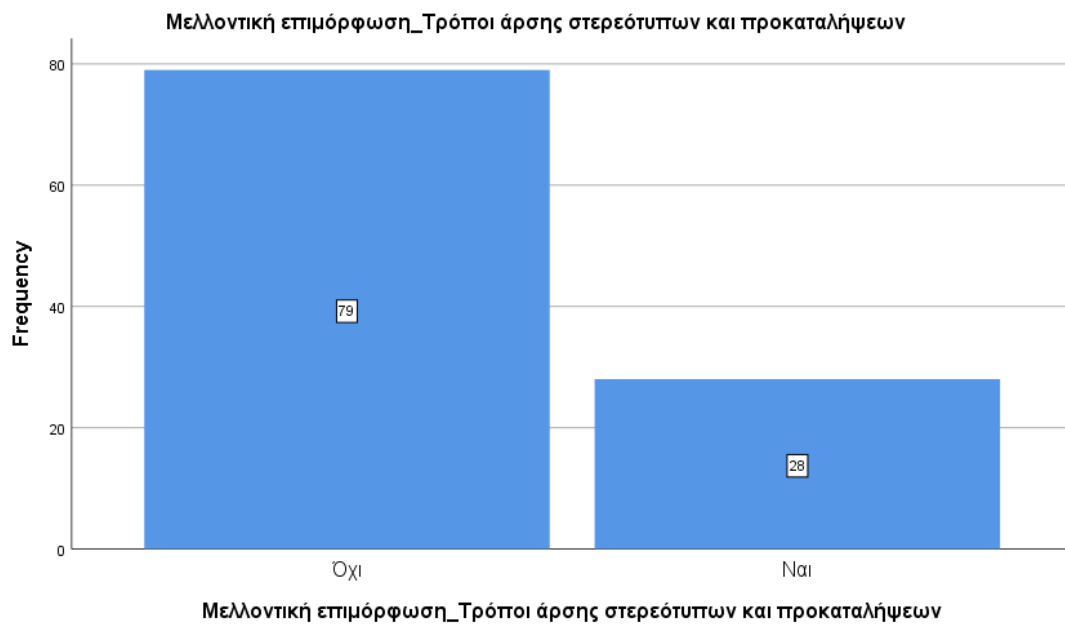
Διάγραμμα 27. Μελλοντική επιμόρφωση στη διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών ΕΕ



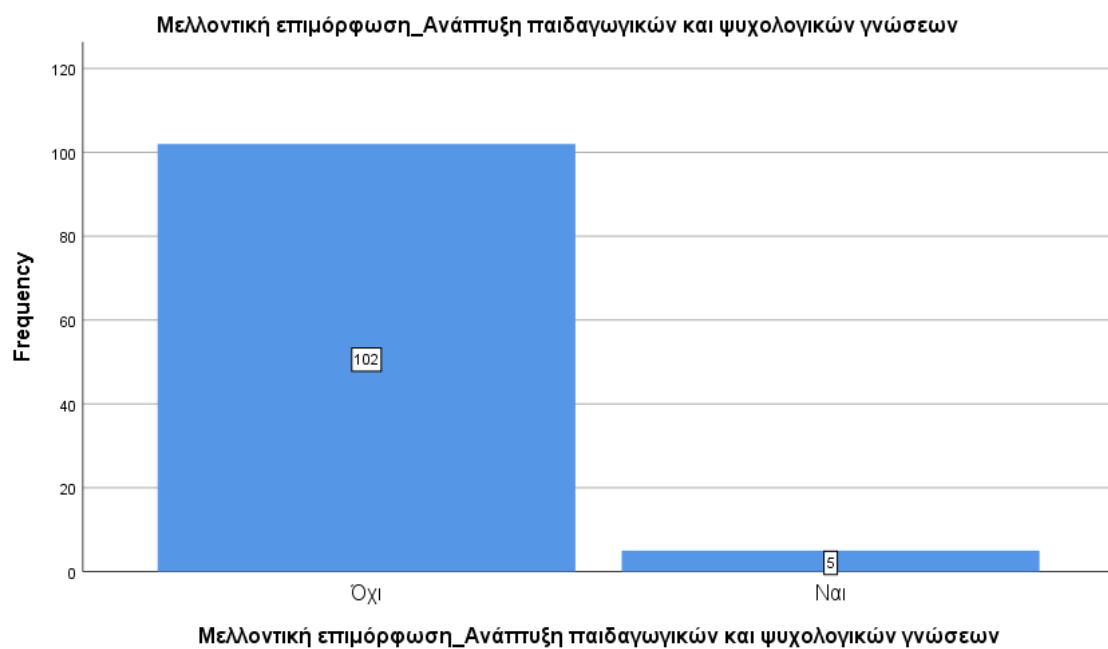
Διάγραμμα 28. Μελλοντική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων



Διάγραμμα 29. Μελλοντική επιμόρφωση στη διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη



Διάγραμμα 30. Μελλοντική επιμόρφωση στους τρόπους άρσης στερεότυπων και προκαταλήψεων



Διάγραμμα 31. Μελλοντική επιμόρφωση στη ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων

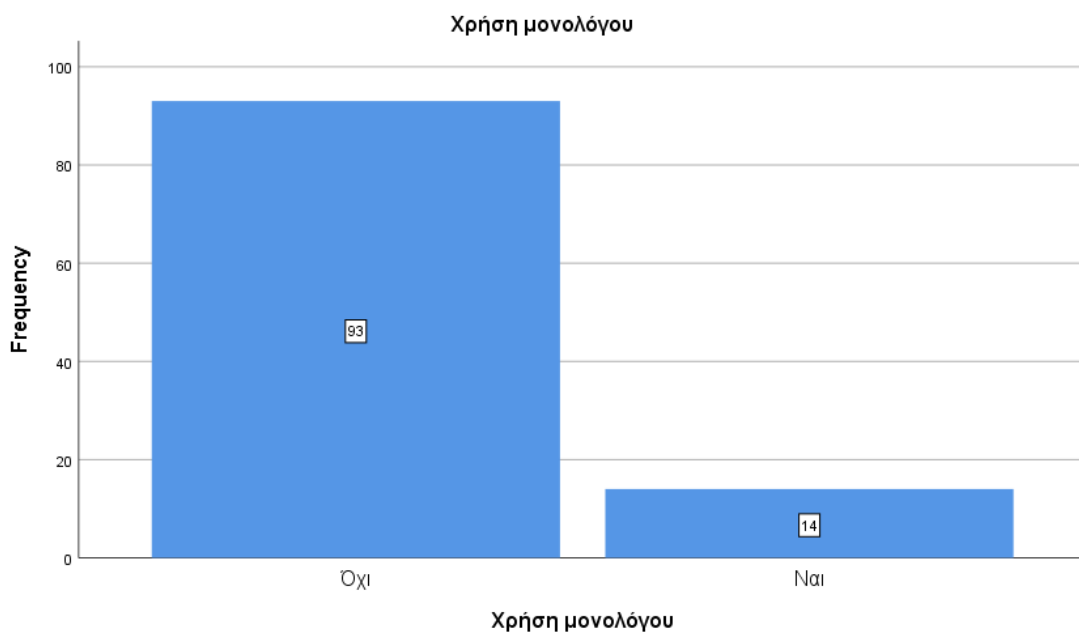
Το 7,5% των εκπαιδευτικών (n=8) υποστήριξαν πως δεν προσαρμόζουν καθόλου το περιεχόμενο διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Το 32,7% (n=35) το προσαρμόζουν λίγο, το 41,1% (n=44) αρκετά, το 15,9% (n=17) πολύ και το 2,8% (n=3) πάρα πολύ (Διάγραμμα 32). Ακόμη, το 14% (n=15) δεν χρησιμοποιούν καθόλου εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το 31,8% των συμμετεχόντων (n=34) τα χρησιμοποιούν λίγο, το 38,3% (n=41) αρκετά, το 9,3% (n=10) πολύ και το 6,5% (n=7) πάρα πολύ (Διάγραμμα 33). Αναλυτικότερα, 14 εκπαιδευτικοί (13,1%) χρησιμοποιούν το μονόλογο (Διάγραμμα 34), 37 (34,6%) χρησιμοποιούν τη συνεργατική διδασκαλία (Διάγραμμα 35), 60 (56,1%) χρησιμοποιούν την ομαδική διδασκαλία (Διάγραμμα 36) και 64 (59,8%) χρησιμοποιούν το διάλογο (Διάγραμμα 37).



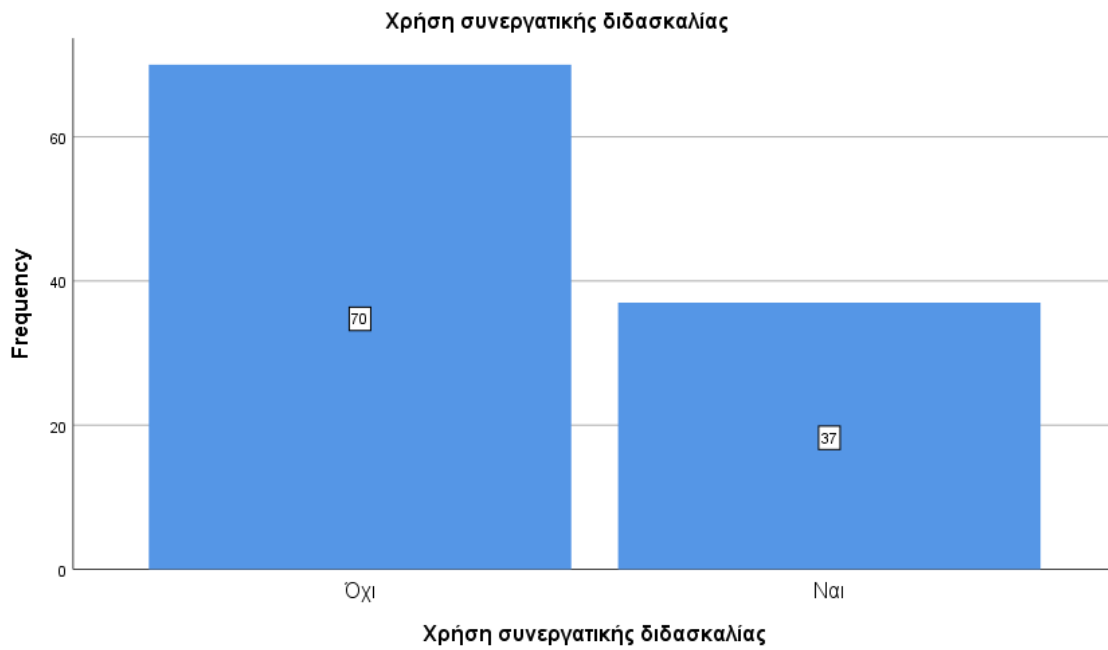
Διάγραμμα 32. Προσαρμογή περιεχομένου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο



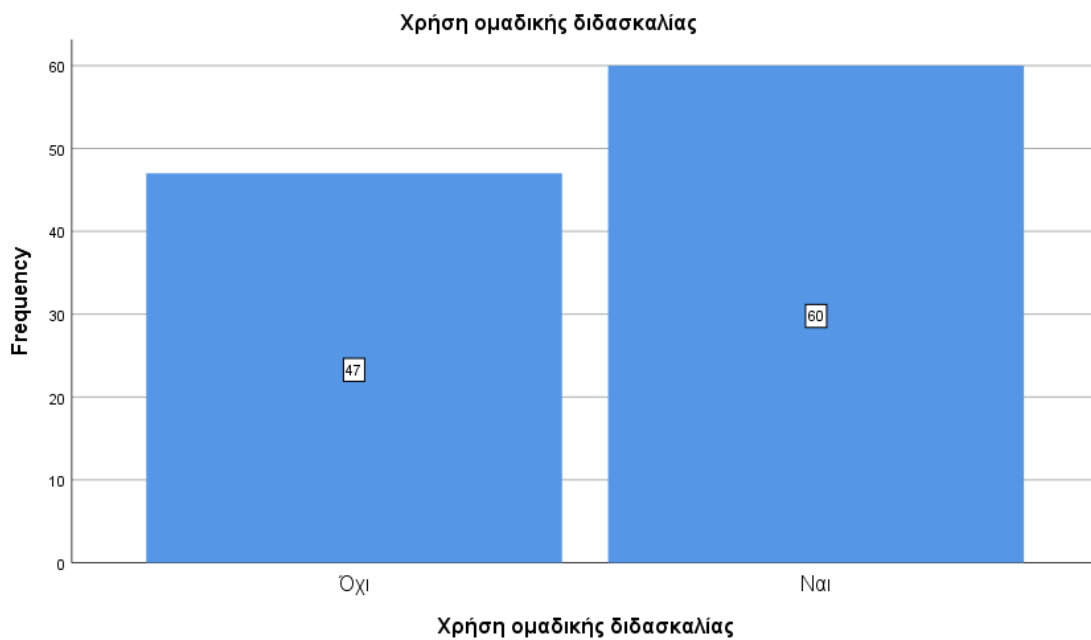
Διάγραμμα 33. Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα



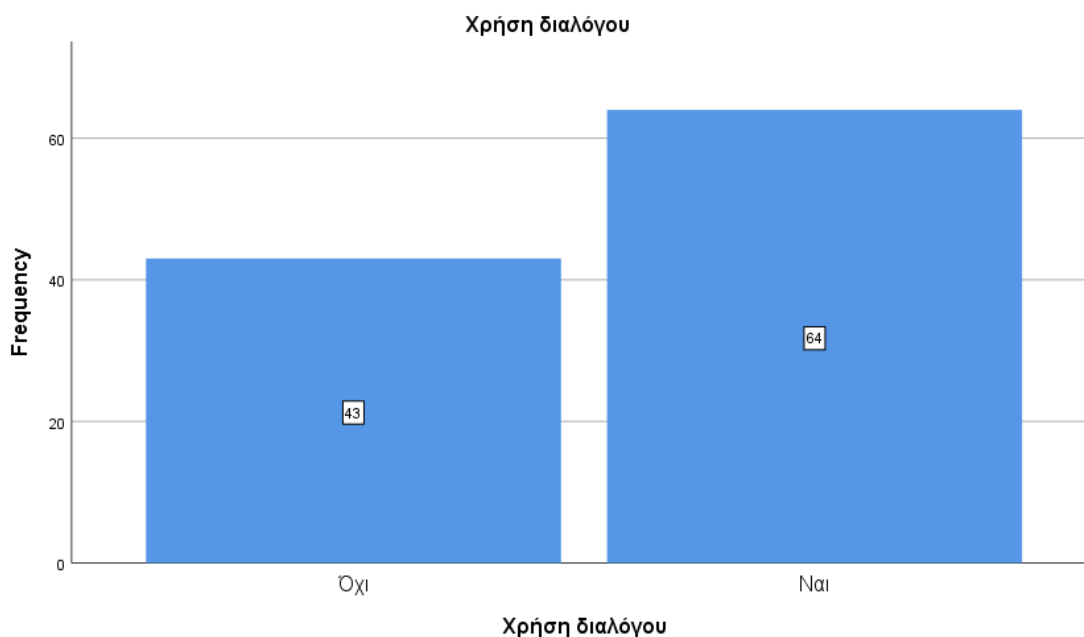
Διάγραμμα 34. Χρήση μονολόγου



Διάγραμμα 35. Χρήση συνεργατικής διδασκαλίας

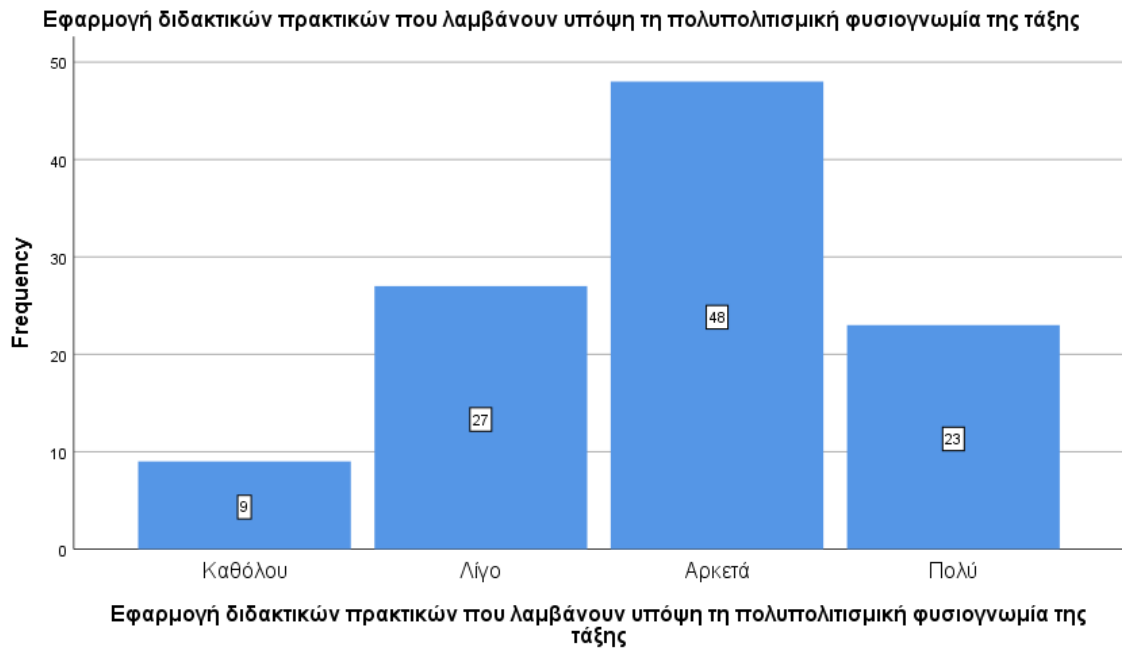


Διάγραμμα 36. Χρήση ομαδικής διδασκαλίας

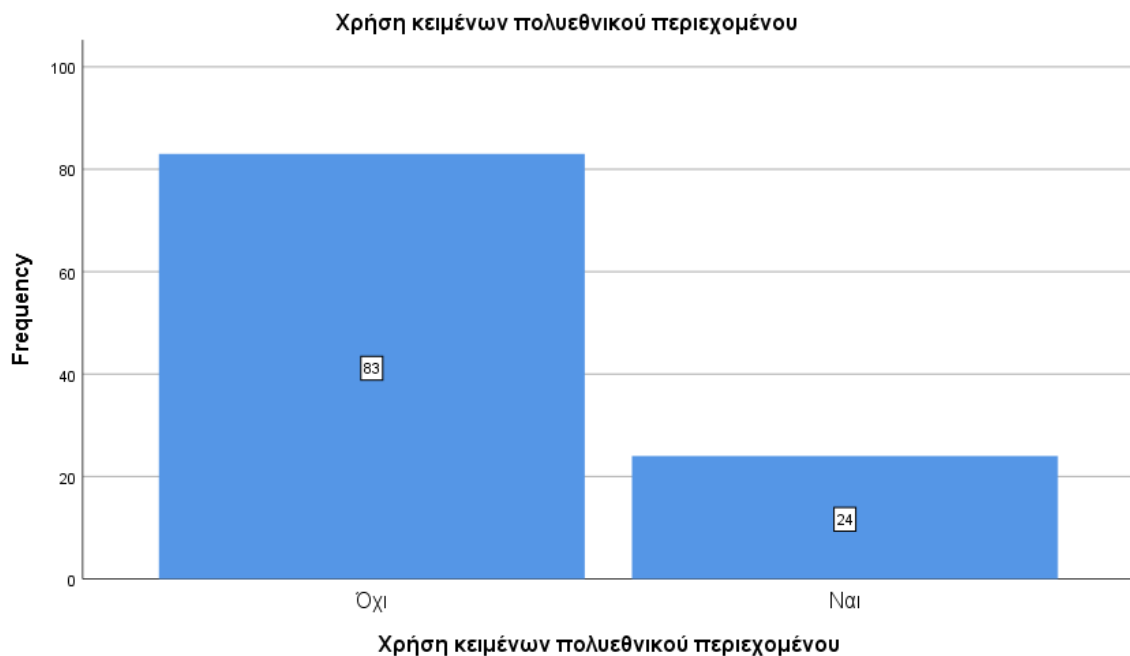


Διάγραμμα 37. Χρήση διαλόγου

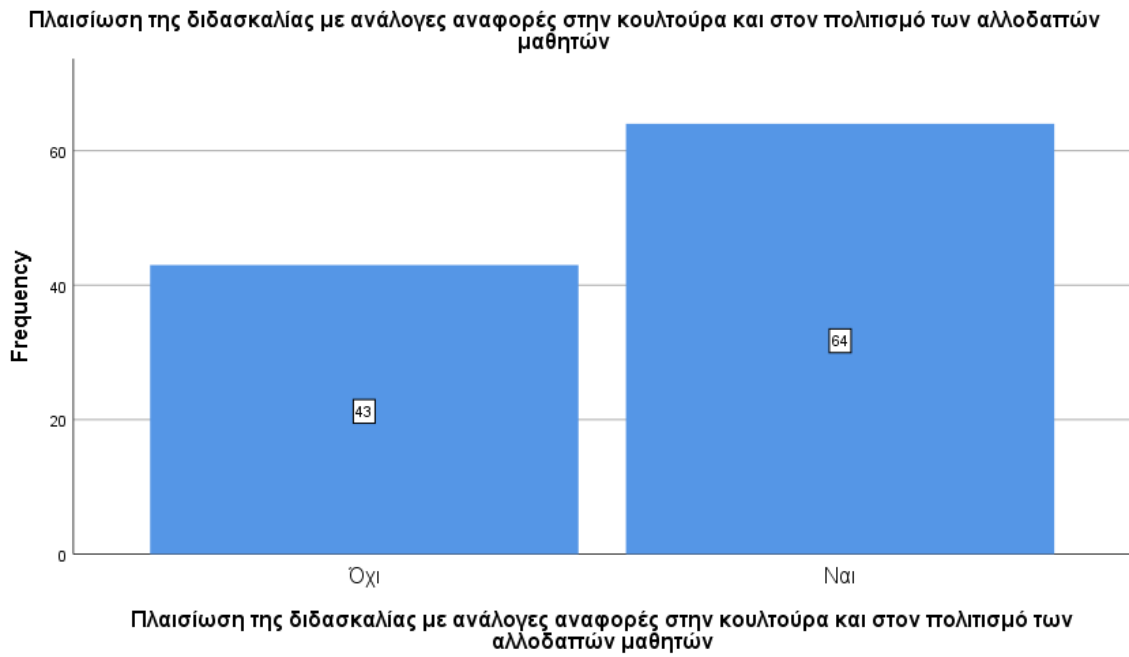
Το 8,4% των εκπαιδευτικών (n=9) δήλωσαν πως δεν εφαρμόζουν καθόλου διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης. Το 25,2% (n=27) τις χρησιμοποιούν λίγο, το 44,9% (n=48) αρκετά, και το 21,5% (n=23) πολύ (Διάγραμμα 38). Συγκεκριμένα, 24 εκπαιδευτικοί (2,4%) χρησιμοποιούν κείμενα πολυεθνικού περιεχομένου (Διάγραμμα 39), 64 εκπαιδευτικοί (59,8%) πλαισιώνουν τη διδασκαλία με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών (Διάγραμμα 40), 43(40,2%) κάνουν αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες (Διάγραμμα 41) και 19 (17,8%) χρησιμοποιούν ζωντανά πολιτιστικά στοιχεία από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών (Διάγραμμα 42).



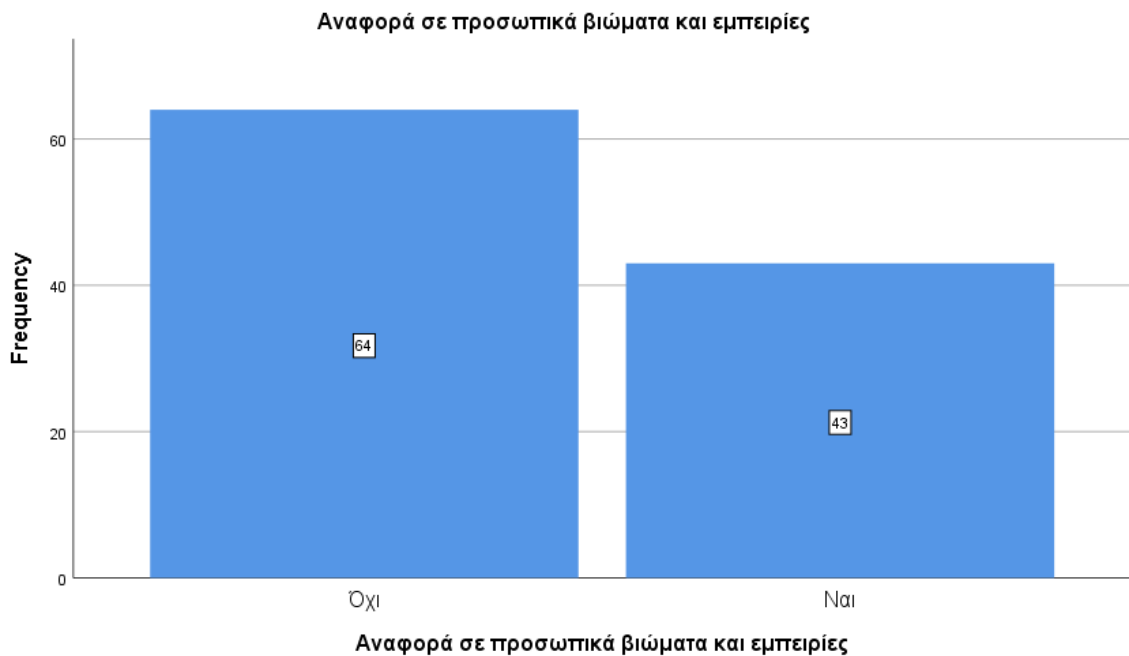
Διάγραμμα 38. Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης



Διάγραμμα 39. Χρήση κειμένων πολυεθνικού περιεχομένου

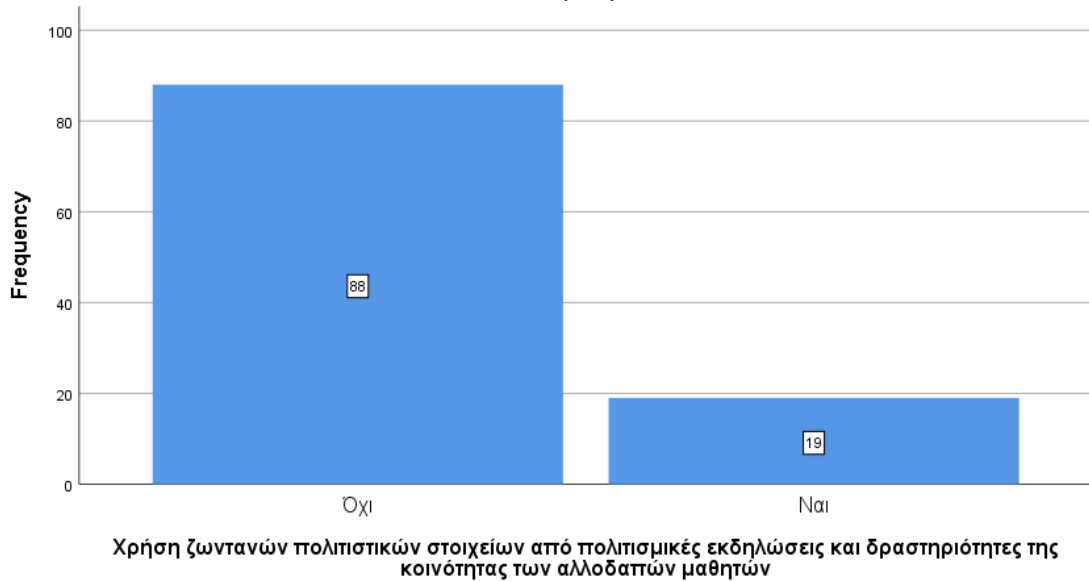


Διάγραμμα 40. Πλαισίωση της διδασκαλίας με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών



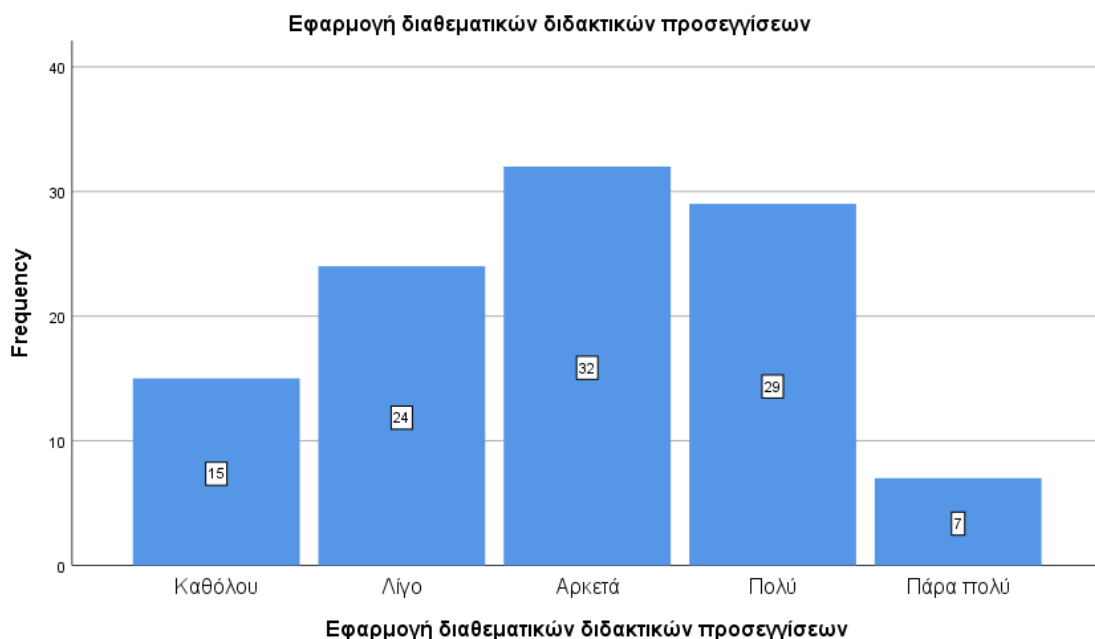
Διάγραμμα 41. Αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες

Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών



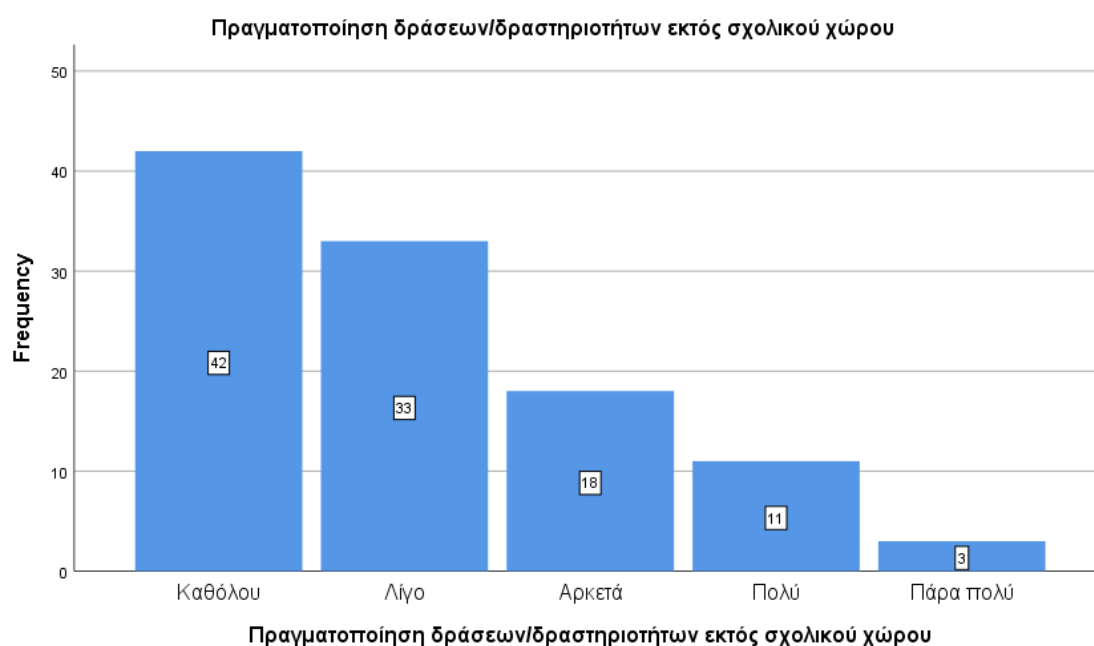
Διάγραμμα 42. Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών

Παράλληλα, το 14% των εκπαιδευτικών (n=15) δεν εφαρμόζουν καθόλου διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις. Το 22,4% (n=24) τις εφαρμόζουν λίγο, το 29,9% (n=32) αρκετά, ενώ το 27,1% (n=29) πολύ και το 6,5% (n=7) πάρα πολύ (Διάγραμμα 43).



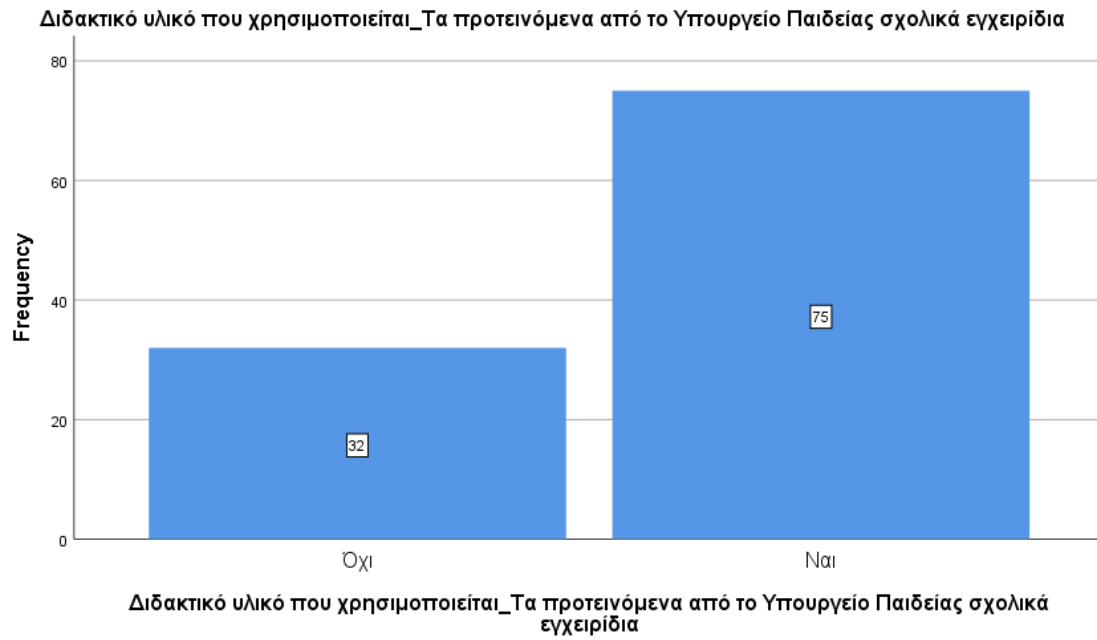
Διάγραμμα 43. Εφαρμογή διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων

Το 39,3% των εκπαιδευτικών (n=42) δεν πραγματοποιούν καθόλου δράσεις/δραστηριότητες εκτός σχολικού χώρου. Το 30,8% (n=33) τις πραγματοποιούν λίγο, το 16,8% (n=18) αρκετά, το 10,3% (n=11) πολύ και το 2,8% (n=3) πάρα πολύ (Διάγραμμα 44).

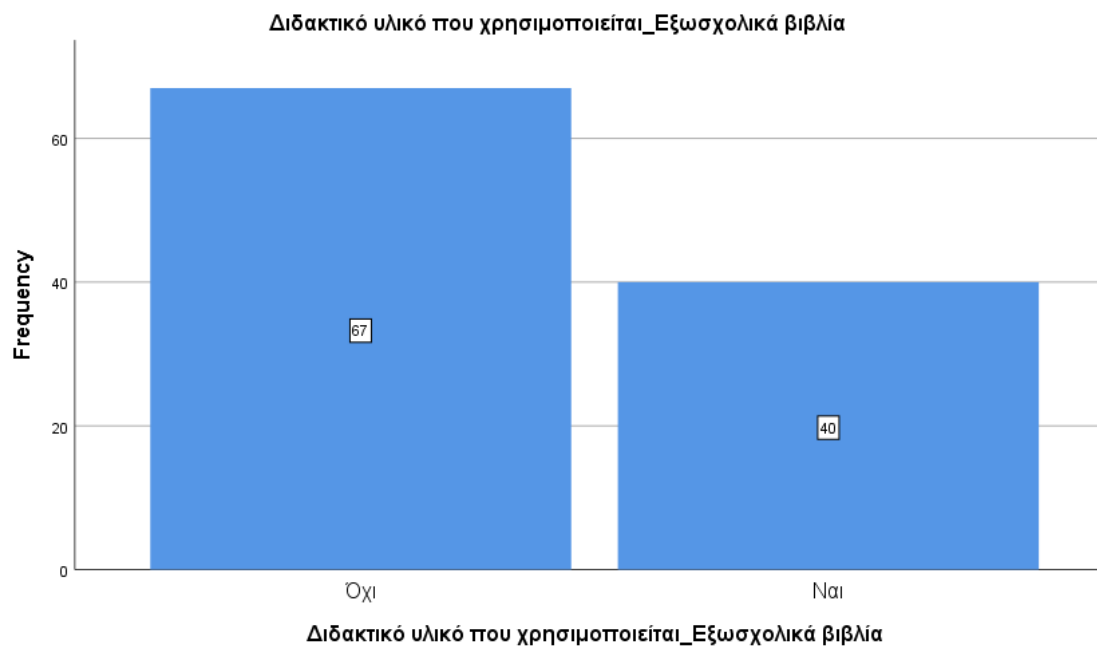


Διάγραμμα 44. Πραγματοποίηση δράσεων/δραστηριοτήτων εκτός σχολικού χώρου

Όσον αφορά το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους, το 70,1% των συμμετεχόντων (n=75) χρησιμοποιούν τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια (Διάγραμμα 45), το 37,4% (n=40) χρησιμοποιούν εξωσχολικά βιβλία (Διάγραμμα 46), και το 60,7% (n=65) χρησιμοποιούν υλικό που σχεδιάζουν και δημιουργούν οι ίδιοι (Διάγραμμα 47).



Διάγραμμα 45. Προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια ως διδακτικό υλικό



Διάγραμμα 46. Εξωσχολικά βιβλία ως διδακτικό υλικό



Διάγραμμα 47. Υλικό που σχεδιάζουν και δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί ως διδακτικό υλικό

Παράλληλα, το 47,7% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι συμμετέχουν οι μαθητές στην επιλογή του διδακτικού υλικού (Διάγραμμα 48). Όσον αφορά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού, αυτός κυμαινόταν από 1 έως 5 ($M=2,93$, $SD=1,032$) (Πίνακας 2).



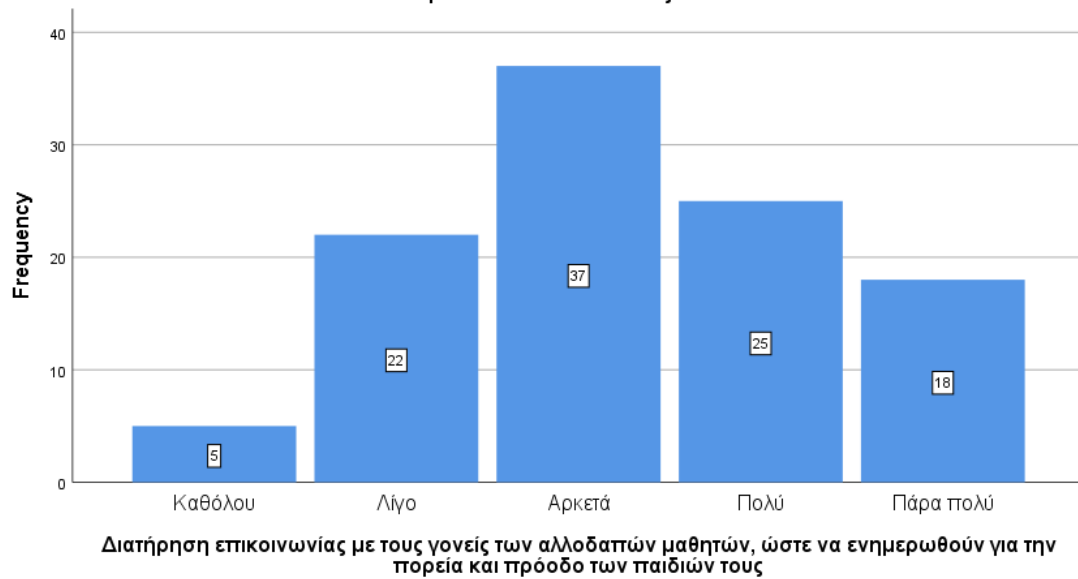
Διάγραμμα 48. Συμμετοχή μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού

Πίνακας 2. Βαθμός συμμετοχής μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού

| | | Min | Max | M | SD |
|--|------------|------------|------------|----------|-----------|
| Βαθμός | συμμετοχής | 1 | 5 | 2,93 | 1,032 |
| μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού | | | | | |

Επιπλέον, το 4,7% των εκπαιδευτικών (n=5) υποστήριξαν πως δεν διατηρούν καθόλου επικοινωνία με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών, ώστε να τους ενημερώνουν για την πορεία και την πρόοδο των παιδιών τους. Το 20,6% (n=22) διατηρούν λίγη επικοινωνία, το 34,6% (n=37) αρκετή, το 23,4% (n=25) διατηρούν επικοινωνία σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 16,8% (n=18) σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (Διάγραμμα 49).

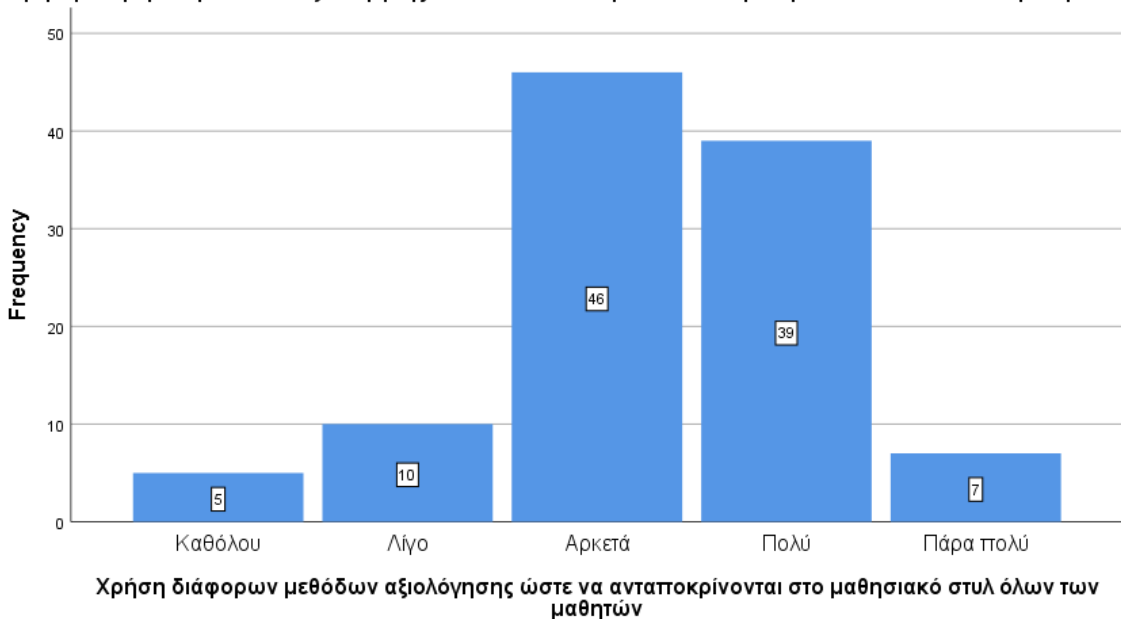
Διατήρηση επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους



Διάγραμμα 49. Διατήρηση επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους

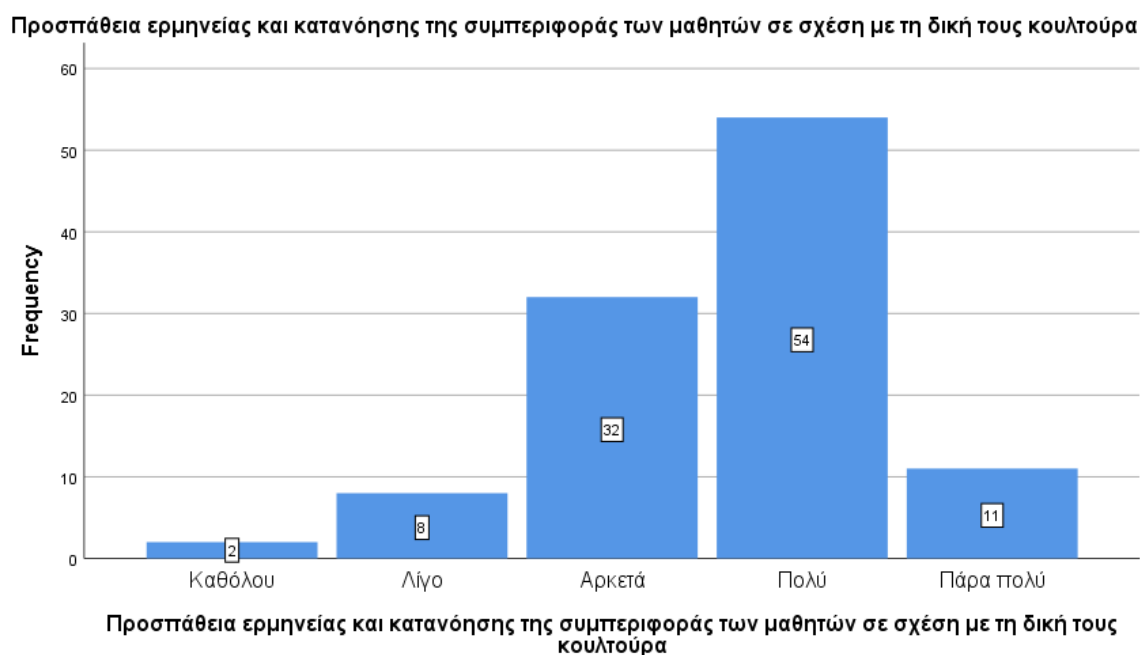
Αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης, το 4,7% (n=5) δήλωσαν πως δεν χρησιμοποιούν καθόλου διάφορες μεθόδους αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών. Το 9,3% (n=10) τις χρησιμοποιούν λίγο, το 43% (n=46) αρκετά, το 36,4% (n=39) πολύ και το 6,5% (n=7) πάρα πολύ (Διάγραμμα 50).

Χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών



Διάγραμμα 50. Χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών

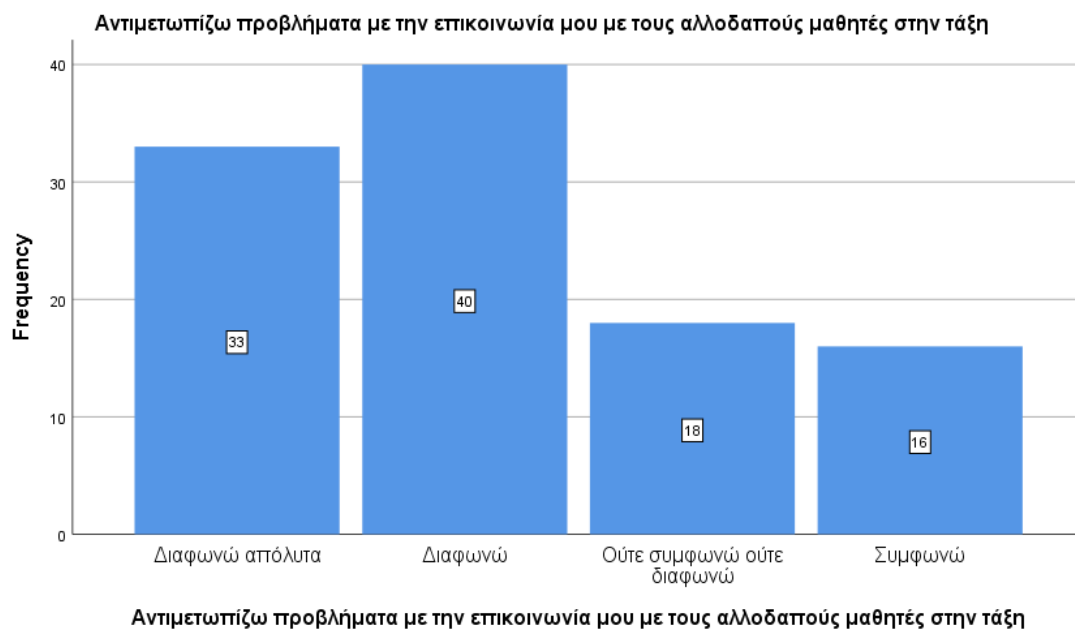
Το 1,9% των εκπαιδευτικών (n=2) δήλωσαν πως δεν προσπαθούν καθόλου να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα. Το 7,5% (n=8) προσπαθούν λίγο, το 29,9% (n=32) αρκετά, το 50,5% (n=54) πολύ και το 10,3% (n=11) πάρα πολύ (Διάγραμμα 51).



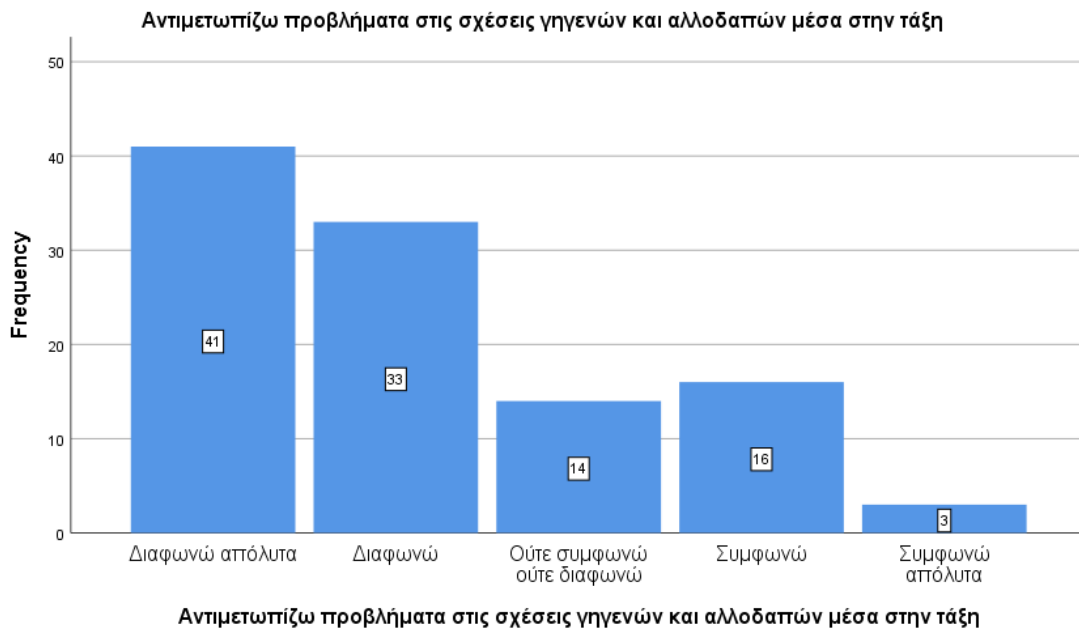
Διάγραμμα 51. Προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα

Όσον αφορά τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών, το 30,8% των συμμετεχόντων (n=33) διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη. Το 37,4% (n=40) διαφωνεί, το 16,8% των εκπαιδευτικών (n=18) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 15% (n=16) συμφωνεί (Διάγραμμα 52). Το 38,3% των εκπαιδευτικών (n=41) διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη. Το 30,8% (n=33) διαφωνεί, το 13,1% (n=14) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 15% (n=16) συμφωνεί και το 2,8% (n=3) συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 53). Όσον αφορά την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη, 10 εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα (9,3%), 17 (15,9%)

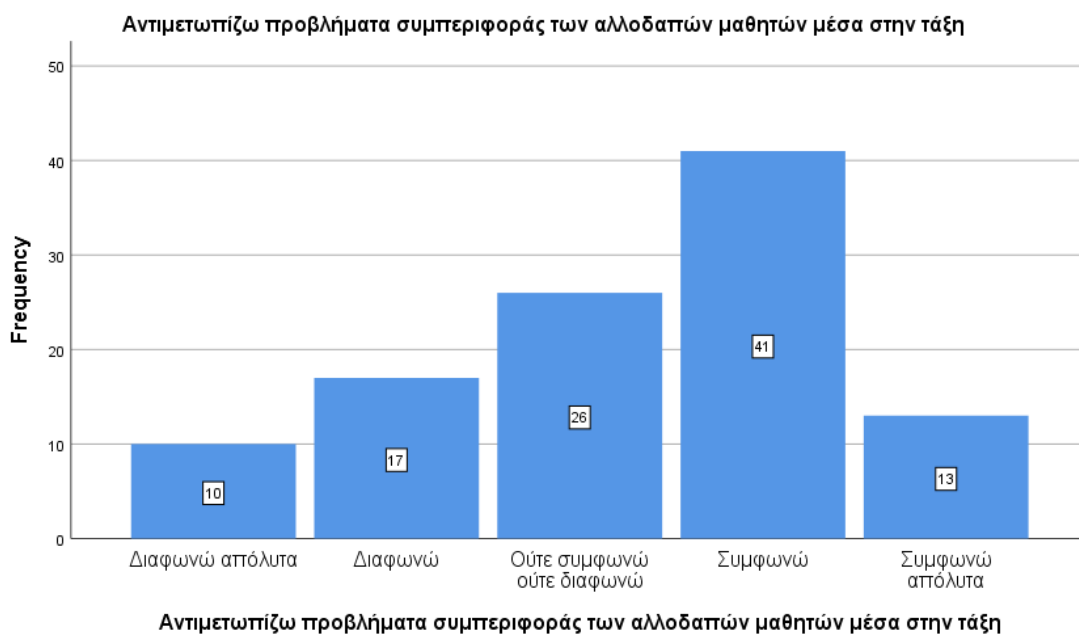
διαφωνούν, 26 (24,3%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, 41 (38,3%) συμφωνούν και 13 (12,1%) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 54). Ακόμη, όσον αφορά την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη, 20 εκπαιδευτικοί (18,7%) διαφωνούν απόλυτα, 24 (22,4%) διαφωνούν, 30 (28%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, 29 (27,1%) συμφωνούν και 4 (3,7%) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 55).



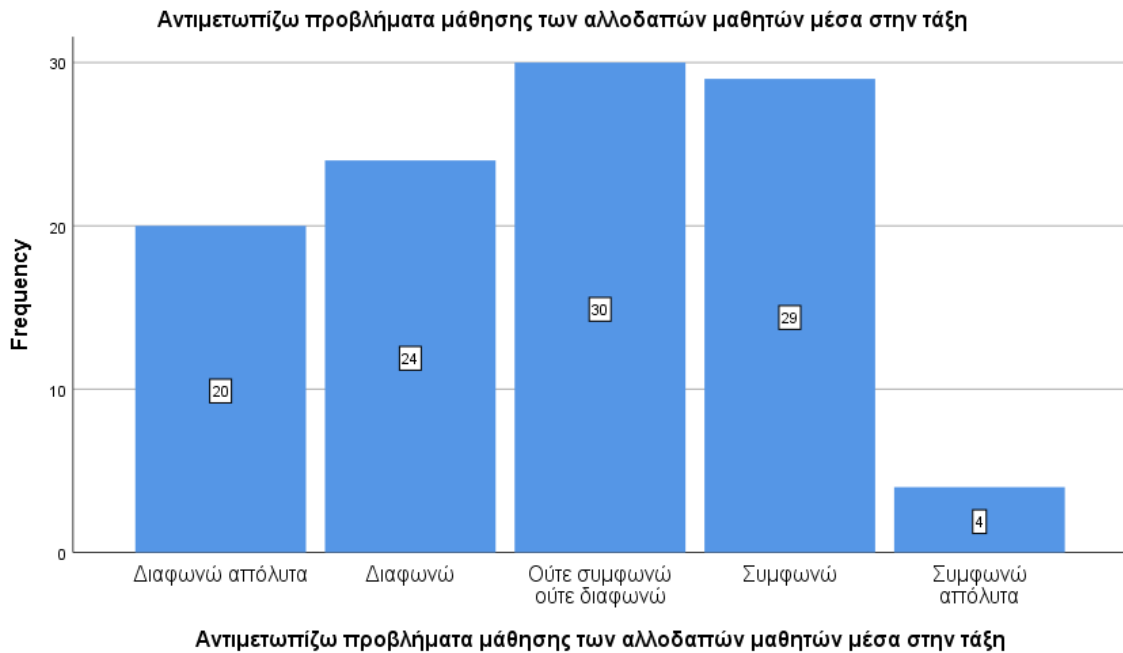
Διάγραμμα 52. Προβλήματα με την επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη



Διάγραμμα 53. Προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη



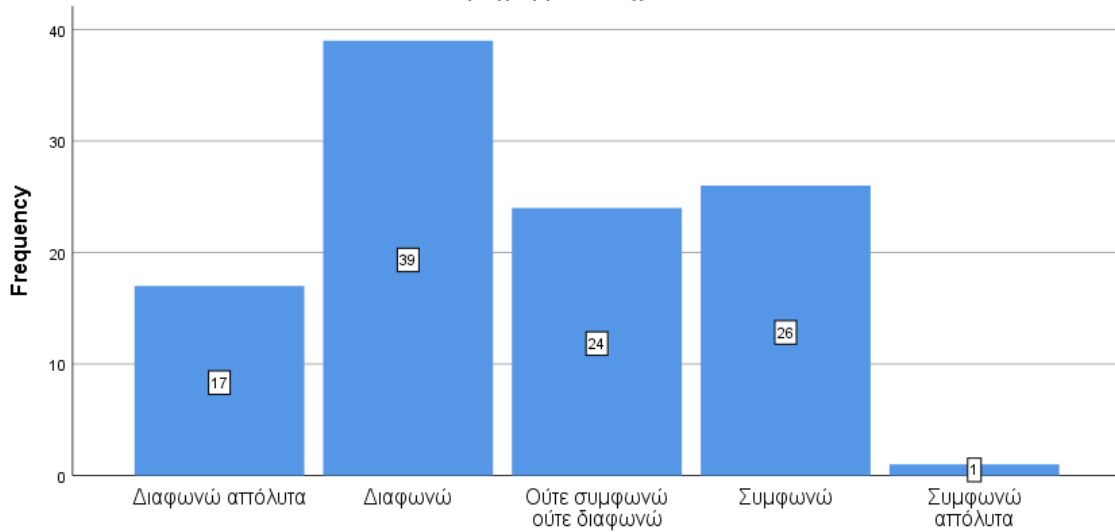
Διάγραμμα 54. Προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη



Διάγραμμα 55. Προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη

Επίσης, 17 εκπαιδευτικοί (15,9%) διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εμπλέξουν ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου. Το 36,4% των εκπαιδευτικών (n=39) διαφωνούν με την άποψη αυτή, το 22,4% (n=24) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 24,3% (n=26) συμφωνούν και το 0,9% (n=1) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 56). Ακόμη, 6 εκπαιδευτικοί (5,6%) διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές τους. 19 εκπαιδευτικοί (17,8%) διαφωνούν με την άποψη αυτή, ενώ 25 (23,4%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, 46 (43%) συμφωνούν και 11 (10,3%) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 57).

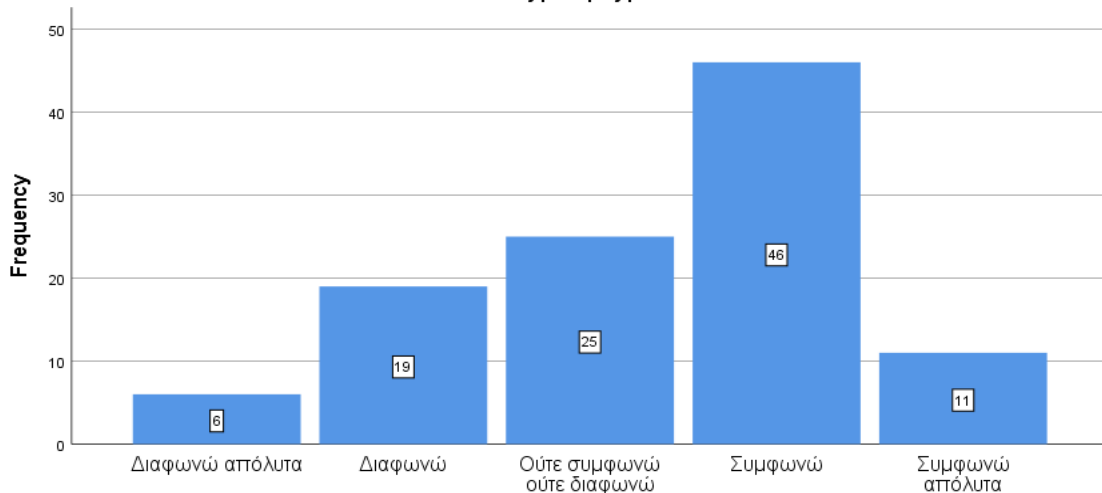
Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου



Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου

Διάγραμμα 56. Προβλήματα στην ενεργή εμπλοκή αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου

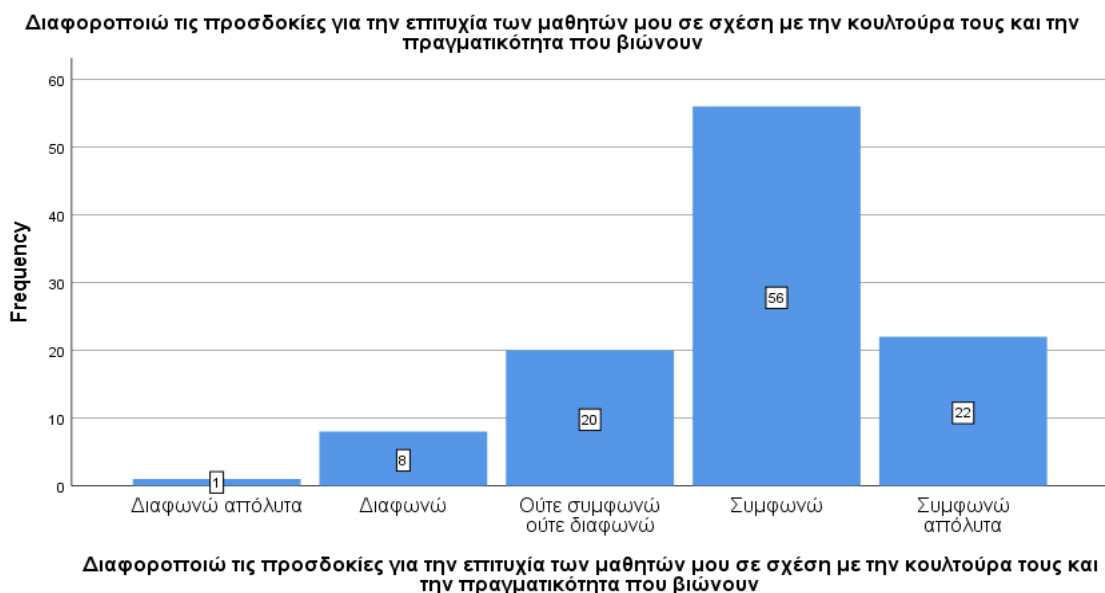
Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου



Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου

Διάγραμμα 57. Προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές

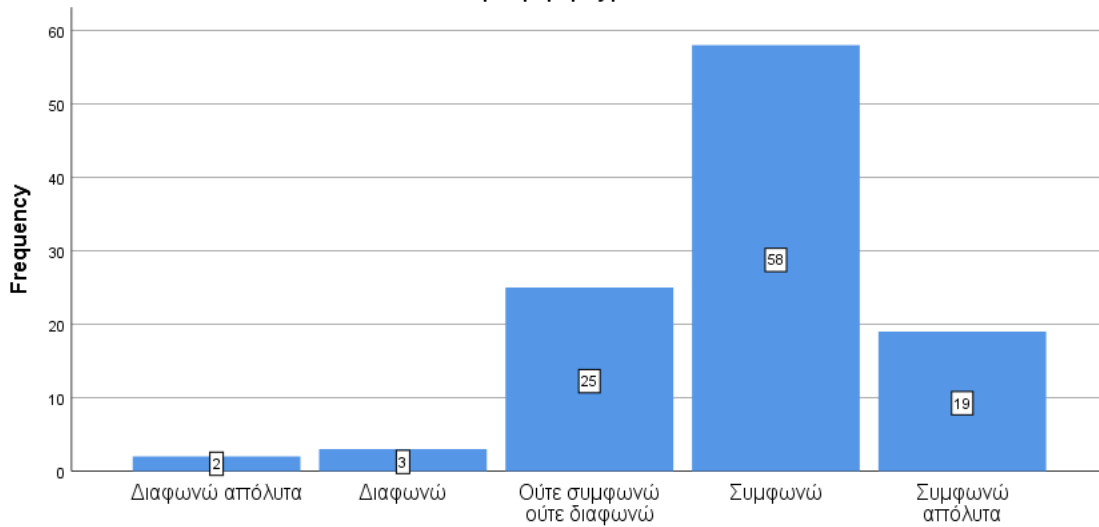
Επιπρόσθετα, 22 εκπαιδευτικοί (20,6%) συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι διαφοροποιούν τις προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών τους σε σχέση με την κουλτούρα τους και την πραγματικότητα που βιώνουν. 56 εκπαιδευτικοί (52,3%) συμφωνούν με την άποψη αυτή, 20 (18,7%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, 8 (7,5%) διαφωνούν και 1 (0,9%) διαφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 58).



Διάγραμμα 58. Διαφοροποίηση προσδοκιών για την επιτυχία των μαθητών σε σχέση με την κουλτούρα τους και την πραγματικότητα που βιώνουν

Ακόμη, όσον αφορά την άποψη ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών, 2 εκπαιδευτικοί (1,9%) διαφωνούν απόλυτα, 3 (2,8%) διαφωνούν, 25 (23,4%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, 58 (54,2%) συμφωνούν και 19 (17,8%) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 59). Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και σχετικά με το ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη τους οδηγεί να αναπροσαρμόζουν/βελτιώνουν τις διδακτικές τους στρατηγικές και προσεγγίσεις (Διάγραμμα 60), αλλά και τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών (Διάγραμμα 61).

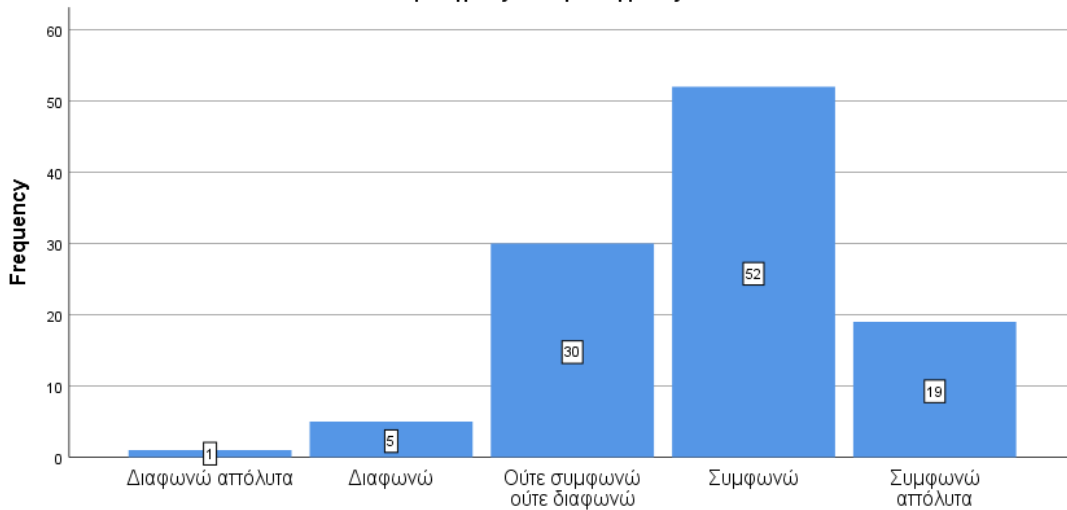
Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου



Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου

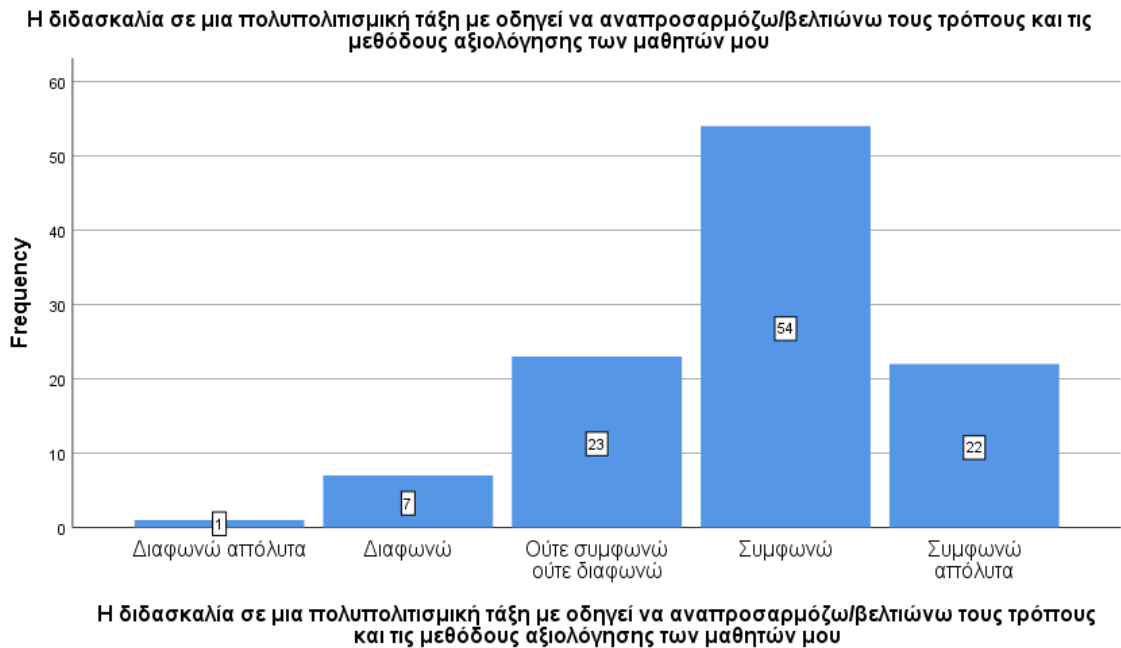
Διάγραμμα 59. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών

Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις



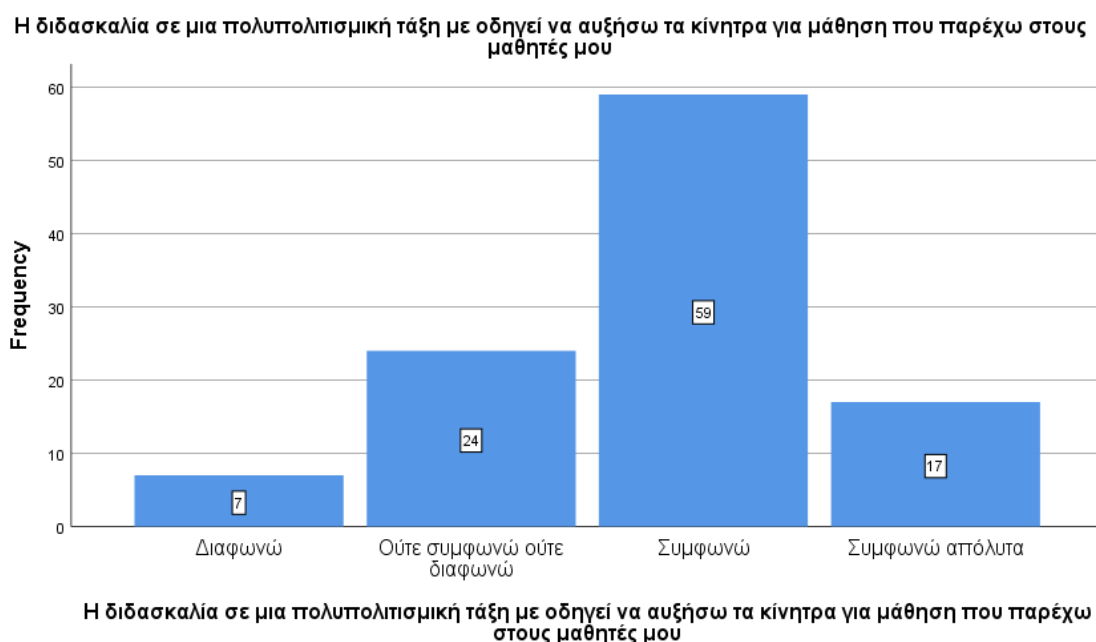
Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις

Διάγραμμα 60. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων



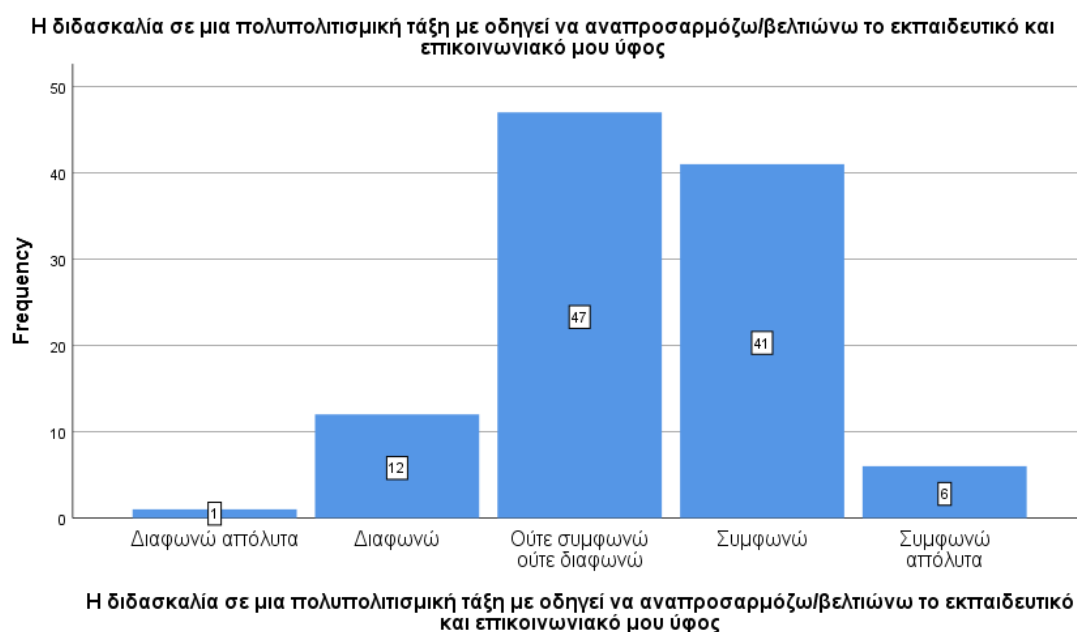
Διάγραμμα 61. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση τρόπων και μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών

Ταυτόχρονα, αναφορικά με την άποψη ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αύξηση κινήτρων για μάθηση που παρέχεται στους μαθητές, 7 εκπαιδευτικοί του δείγματος (6,5%) διαφωνούν, 24 (22,4%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ 59 (55,1%) συμφωνούν και 17 (15,9%) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 62).



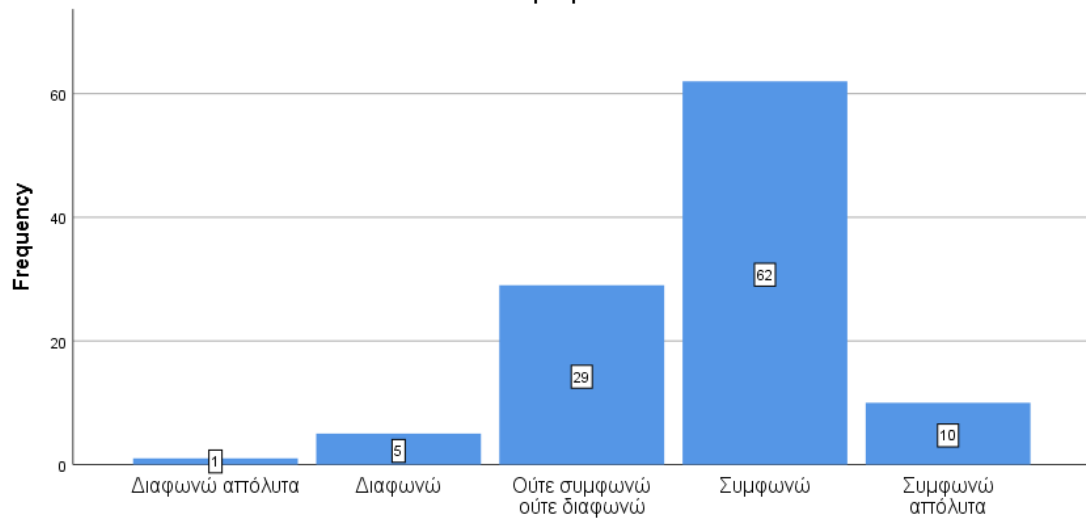
Διάγραμμα 62. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αύξηση κινήτρων για μάθηση που παρέχεται στους μαθητές

Επιπλέον, το 5,6% (n=6) συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση του εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού τους ύφους. Το 38,3% (n=41) συμφωνεί με την άποψη αυτή, το 43,9% (n=47) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 11,2% (n=12) διαφωνεί και το 0,9% (n=1) διαφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 63). Παρόμοιες απόψεις εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και αναφορικά με το ότι μπορούν να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο (Διάγραμμα 64).



Διάγραμμα 63. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση του εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού ύφους

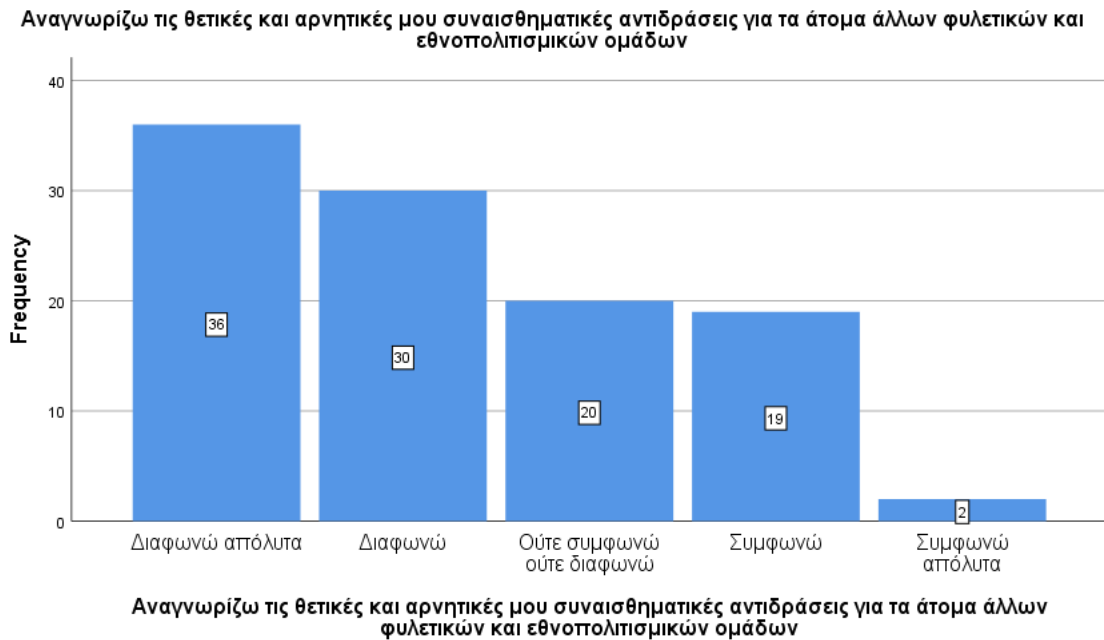
Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο



Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο

Διάγραμμα 64. Ανταπόκριση στα εκπαιδευτικά καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο

Τέλος, το 33,6% των εκπαιδευτικών (n=36) διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι αναγνωρίζουν τις θετικές και αρνητικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις για τα άτομα άλλων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων. Το 28% (n=30) διαφωνούν, το 18,7% (n=20) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ενώ το 17,8% (n=19) συμφωνούν και το 1,9% (n=2) συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 65).



Διάγραμμα 65. Αναγνώριση θετικών και αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων για τα άτομα άλλων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων

7.2. Επαγωγική στατιστική

Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική, έγιναν πρώτα συσχετίσεις με το φύλο, για να βρεθεί εάν το φύλο σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 1.4 πραγματοποιήθηκαν chi-square tests σε περιπτώσεις, όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ονομαστικές ή κατηγορικές και independent t-tests σε περιπτώσεις, όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή στην περίπτωση αυτή (το φύλο δηλαδή) είναι ονομαστική μεταβλητή με δυο ομάδες. Από τις 57 συνολικά εξαρτημένες μεταβλητές βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 95% μόνο για μία μεταβλητή. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης, καθώς $t(105) = -2.207, p = 0.029$. Μάλιστα, οι γυναίκες ($M = 2,91, SD = 0,876$) εφαρμόζουν περισσότερο διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη την πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης συγκριτικά με τους άνδρες ($M = 2,50, SD = 0,820$). Με βάση τα ευρήματα αυτά,

διαπιστώνεται ότι το φύλο δεν σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 3. Συσχέτιση φύλου με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

| | Φύλο |
|--|-----------------|
| | <i>p</i> |
| Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα | ,062 |
| Οι προπτυχιακές σας σπουδές περιλάμβαναν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ετερότητας; | ,557 |
| Έχετε επιμορφωθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; | ,165 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ημερίδες | ,092 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ενδοσχολική επιμόρφωση | ,074 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Σεμινάρια | ,311 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Επιμόρφωση από Σχολικό Σύμβουλο | ,242 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Συνέδρια | ,460 |
| Ικανοποίηση από τη παρασχεθείσα επιμόρφωση | ,098 |

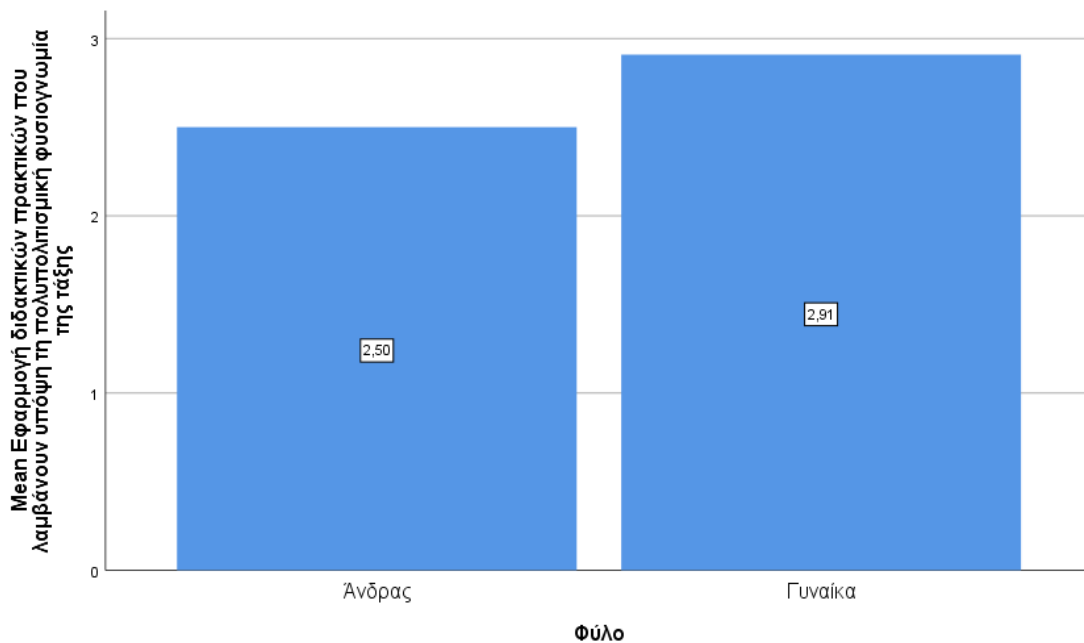
| | |
|--|------|
| Είχατε ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής με δική σας πρωτοβουλία στον ευρύτερο κοινωνικό σας χώρο; | ,600 |
| Πρωτοβουλίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής | ,310 |
| Επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | ,344 |
| Χρησιμότητα μελλοντικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης | ,378 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | ,506 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας | ,177 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη | ,453 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις | ,076 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών | ,688 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών ΕΕ | ,892 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων | ,886 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη | ,688 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι άρσης στερεότυπων και προκαταλήψεων | ,942 |

| | |
|---|-------|
| Μελλοντική επιμόρφωση_Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων | ,546 |
| Προσαρμογή περιεχόμενου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,331* |
| Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα | ,111* |
| Χρήση μονολόγου | ,189 |
| Χρήση συνεργατικής διδασκαλίας | ,867 |
| Χρήση ομαδικής διδασκαλίας | ,724 |
| Χρήση διαλόγου | ,108 |
| Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης | ,029* |
| Χρήση κειμένων πολυεθνικού περιεχομένου | ,110 |
| Πλαισίωση της διδασκαλίας με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών | ,085 |
| Αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες | ,647 |
| Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών | ,193 |
| Εφαρμογή διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων | ,359* |
| Πραγματοποίηση δράσεων/δραστηριοτήτων εκτός σχολικού χώρου | ,249* |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια | ,651 |

| | |
|---|-------|
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Εξωσχολικά βιβλία | ,219 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Υλικό που σχεδιάζετε και δημιουργείτε εσείς | ,158 |
| Συμμετοχή μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού | ,326 |
| Διατήρηση επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους | ,427* |
| Χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών | ,680* |
| Προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα | ,623* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα με την επικοινωνία μου με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη | ,643* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη | ,592* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,074* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,112* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου | ,178* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου | ,182* |

| | |
|--|-------|
| Διαφοροποιώ τις προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών μου σε σχέση με την κουλτούρα τους και την πραγματικότητα που βιώνουν | ,762* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου | ,990* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις | ,481* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου | ,795* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αυξήσω τα κίνητρα για μάθηση που παρέχω στους μαθητές μου | ,761* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό μου ύφος | ,602* |
| Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,146* |
| Αναγνωρίζω τις θετικές και αρνητικές μου συναισθηματικές αντιδράσεις για τα άτομα άλλων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων | ,978* |

*. Για τις μεταβλητές αυτές πραγματοποιήθηκαν independent t-tests ενώ για όλες τις υπόλοιπες chi-square tests.



Διάγραμμα 66. Συσχέτιση φύλου με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης

Επιπλέον, έγιναν συσχετίσεις με την ηλικία για να βρεθεί εάν η ηλικία σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 1.4 πραγματοποιήθηκαν chi-square tests σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ονομαστικές ή κατηγορικές και one-way Anova σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (η ηλικία δηλαδή) είναι κατηγορική μεταβλητή με παραπάνω από τρεις ομάδες. Από τις 57 συνολικά εξαρτημένες μεταβλητές βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 95% μόνο για 5 μεταβλητές. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της συμπερίληψης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας στις προπτυχιακές σπουδές, καθώς $\chi^2(3) = 43.648, p = 0,000$. Οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών ($n=35$) υποστήριξαν περισσότερο τη δήλωση αυτή εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς >51 ετών ($n=2$) που την υποστήριξαν λιγότερο. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης, καθώς $F(3,103) = 3.337, p = 0.022$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί έως 30ετών ($M = 3,17, SD = 0,887$)

εφαρμόζουν περισσότερο διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψιν τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης ενώ λιγότερο τις εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω ($M=2,42$, $SD= 0,945$). Ακόμη μια συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ ηλικίας και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών, καθώς $F(3,103) = 4.259$, $p = 0.007$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών ($M= 4,27$, $SD= 0,594$) υποστήριξαν περισσότερο την άποψη αυτή ενώ λιγότερο την υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω ($M=3,42$, $SD= 0,902$). Επιπλέον, βρέθηκε μια συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, καθώς $F(3,103) = 3.201$, $p = 0.026$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών ($M= 4,27$, $SD= 0,704$) υποστήριξαν περισσότερο την άποψη αυτή ενώ λιγότερο την υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω ($M=3,46$, $SD= 0,948$). Τέλος, βρέθηκε μια συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αύξηση κινήτρων για μάθηση που παρέχεται στους μαθητές, καθώς $F(3,103) = 4.178$, $p = 0.008$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί έως 30ετών ($M= 4,09$, $SD= 0,793$) υποστήριξαν περισσότερο την άποψη αυτή ενώ λιγότερο την υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω ($M=3,38$, $SD= 0,941$). Επομένως, καθώς βρέθηκε συσχέτιση της ηλικίας μόνο με 5 μεταβλητές, εξάγεται το αποτέλεσμα ότι η ηλικία δεν σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 4. Συσχέτιση ηλικίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

| | Ηλικία |
|---|----------|
| | <i>p</i> |
| Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα | ,334 |

| | |
|--|------|
| Οι προπτυχιακές σας σπουδές περιλάμβαναν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ετερότητας; | ,000 |
| Έχετε επιμορφωθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; | ,192 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ημερίδες | ,188 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ενδοσχολική επιμόρφωση | ,172 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Σεμινάρια | ,168 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Επιμόρφωση από Σχολικό Σύμβουλο | ,279 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Συνέδρια | ,982 |
| Ικανοποίηση από τη παρασχεθείσα επιμόρφωση | ,363 |
| Είχατε ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής με δική σας πρωτοβουλία στον ευρύτερο κοινωνικό σας χώρο; | ,829 |
| Πρωτοβουλίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής | ,409 |
| Επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | ,953 |
| Χρησιμότητα μελλοντικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης | ,395 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | ,578 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας | ,360 |

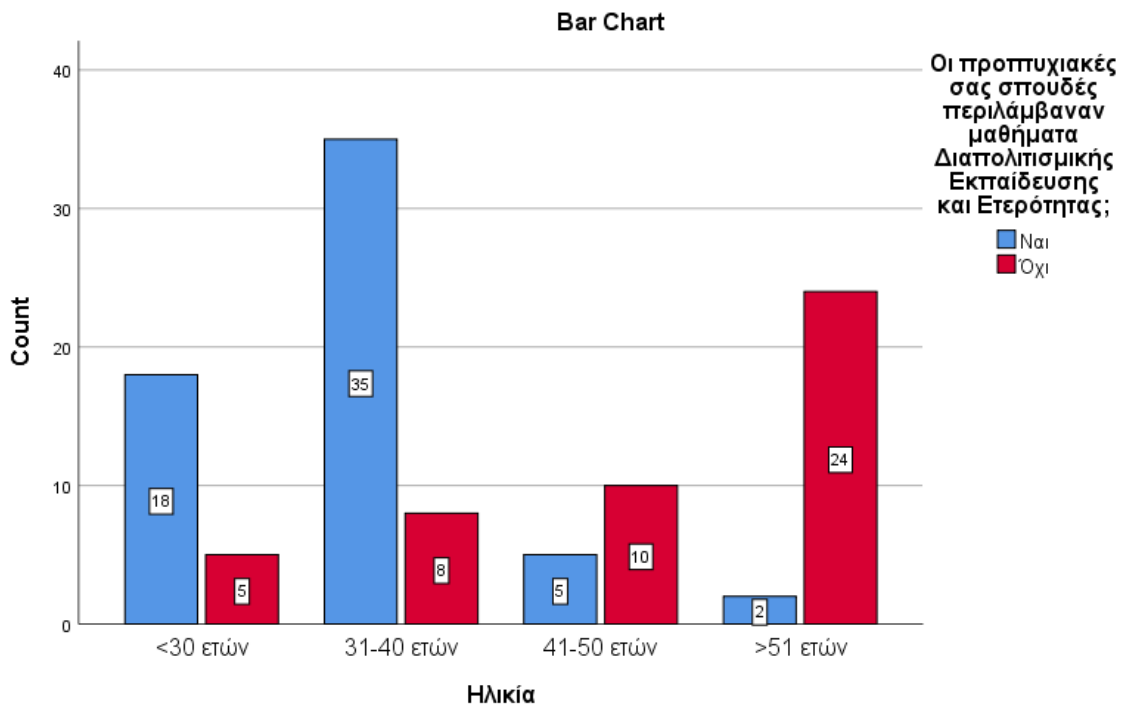
| | |
|--|-------|
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη | ,449 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις | ,159 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών | ,175 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών ΕΕ | ,445 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων | ,300 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη | ,599 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι άρσης στερεότυπων και προκαταλήψεων | ,979 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων | ,334 |
| Προσαρμογή περιεχόμενου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,138* |
| Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα | ,146* |
| Χρήση μονολόγου | ,346 |
| Χρήση συνεργατικής διδασκαλίας | ,168 |
| Χρήση ομαδικής διδασκαλίας | ,452 |
| Χρήση διαλόγου | ,162 |

| | |
|---|-------|
| Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης | ,022* |
| Χρήση κειμένων πολυεθνικού περιεχομένου | ,111 |
| Πλαισίωση της διδασκαλίας με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών | ,138 |
| Αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες | ,342 |
| Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών | ,392 |
| Εφαρμογή διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων | ,122* |
| Πραγματοποίηση δράσεων/δραστηριοτήτων εκτός σχολικού χώρου | ,277* |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια | ,922 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Εξωσχολικά βιβλία | ,149 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Υλικό που σχεδιάζετε και δημιουργείτε εσείς | ,564 |
| Συμμετοχή μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού | ,548 |
| Διατήρηση επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους | ,351* |
| Χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών | ,519* |

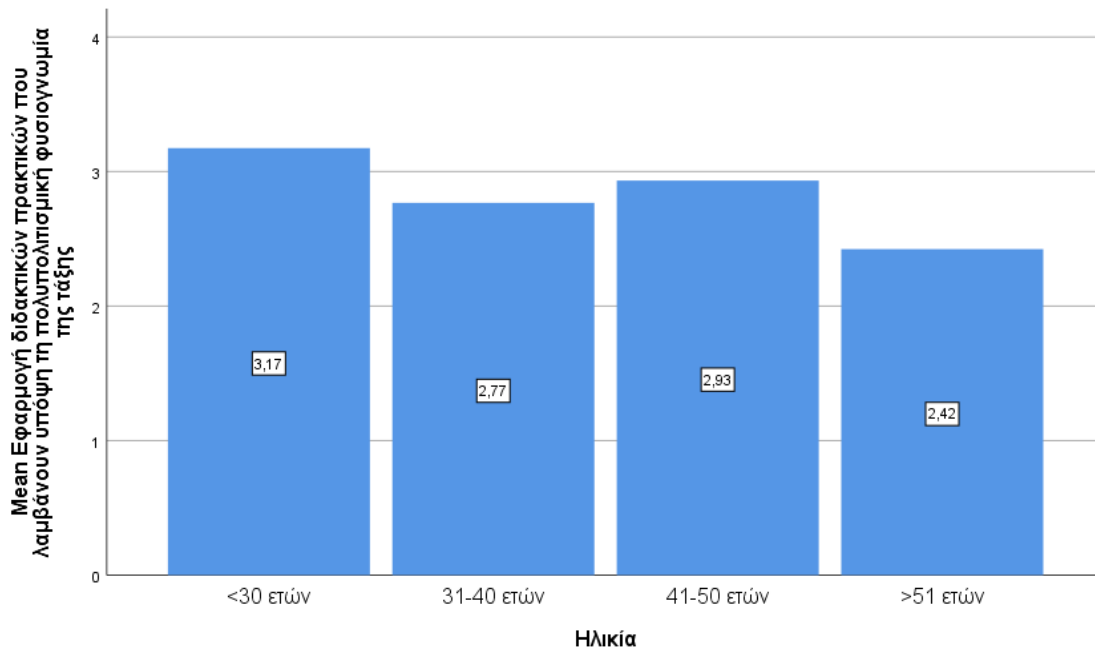
| | |
|---|-------|
| Προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα | ,679* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα με την επικοινωνία μου με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη | ,617* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη | ,225* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,735* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,060* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου | ,908* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου | ,754* |
| Διαφοροποιώ τις προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών μου σε σχέση με την κουλτούρα τους και την πραγματικότητα που βιώνουν | ,287* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου | ,007* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις | ,026* |

| | |
|--|-------|
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου | ,074* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αυξήσω τα κίνητρα για μάθηση που παρέχω στους μαθητές μου | ,008* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό μου ύφος | ,477* |
| Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,733* |
| Αναγνωρίζω τις θετικές και αρνητικές μου συναισθηματικές αντιδράσεις για τα άτομα άλλων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων | ,644* |

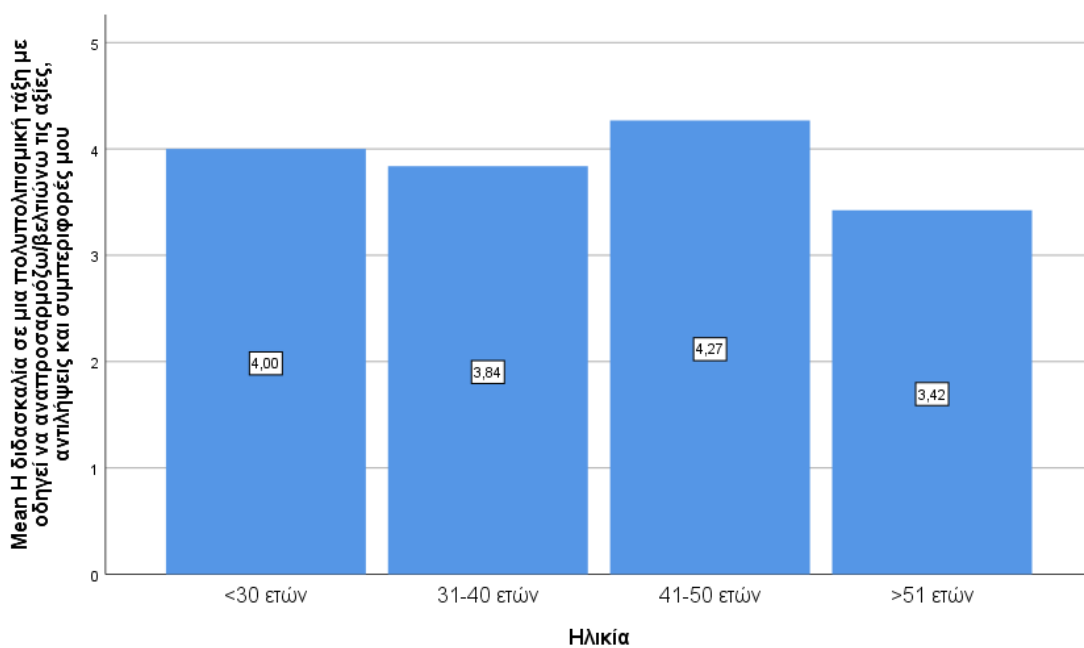
*. Για τις μεταβλητές αυτές πραγματοποιήθηκαν one-way Ανονα ενώ για όλες τις υπόλοιπες chi-square tests.



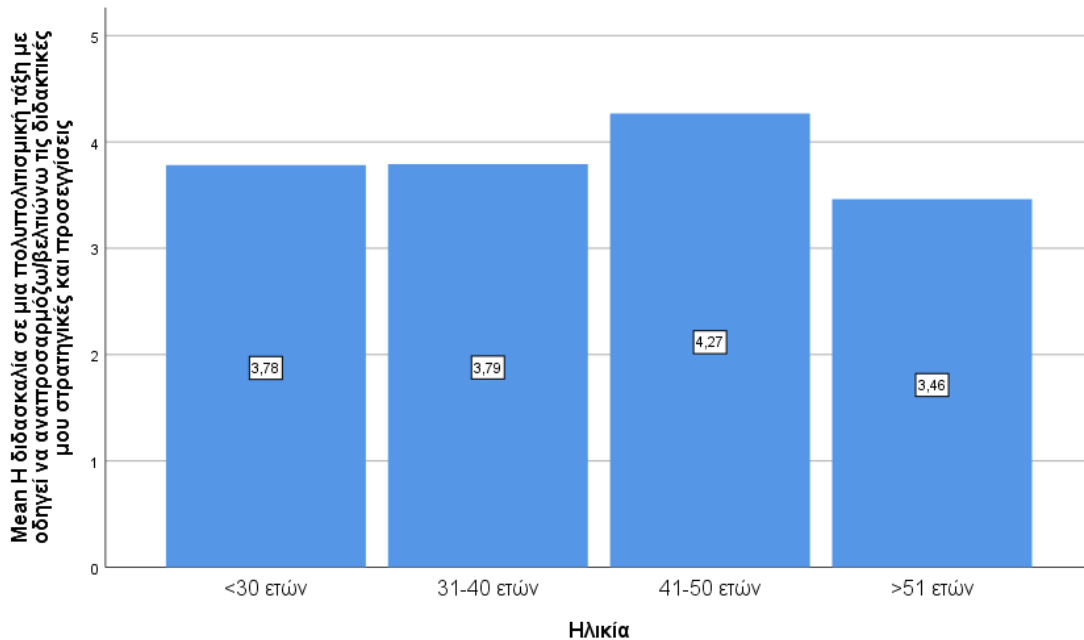
Διάγραμμα 67. Συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της συμπερίληψης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας στις προπτυχιακές σπουδές



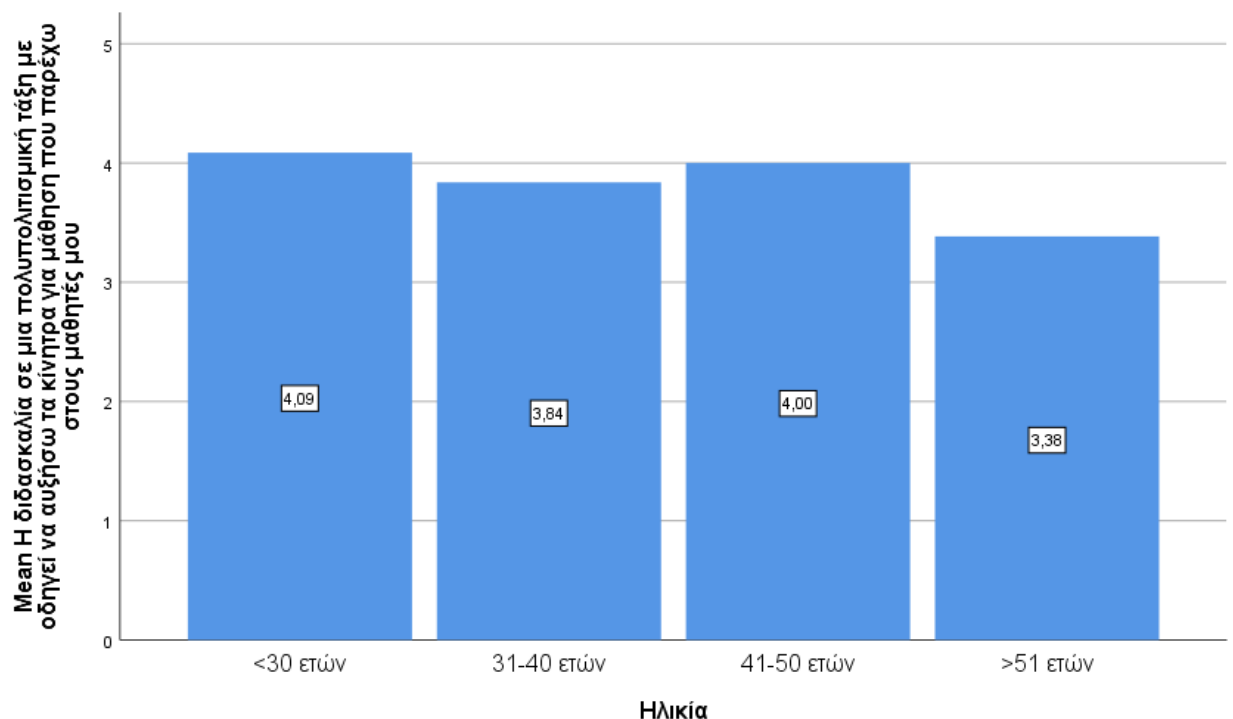
Διάγραμμα 68. Συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης



Διάγραμμα 69. Συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών



Διάγραμμα 70. Συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων



Διάγραμμα 71. Συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αύξηση κινήτρων για μάθηση που παρέχεται στους μαθητές

Παράλληλα, έγιναν συσχετίσεις με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση για να βρεθεί εάν τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 1.4 πραγματοποιήθηκαν chi-square tests σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ονομαστικές ή κατηγορικές και one-way Anova σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση) είναι κατηγορική μεταβλητή με παραπάνω από τρεις ομάδες. Από τις 57 συνολικά εξαρτημένες μεταβλητές βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 95% για 5 μεταβλητές. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της συμπερίληψης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας στις προπτυχιακές σπουδές, καθώς $\chi^2(4) = 33.002$, $p = 0,000$. Οι εκπαιδευτικοί με 1-5 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($n=18$) υποστήριζαν περισσότερο τη δήλωση αυτή εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς με >21 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($n=3$) που την υποστήριζαν λιγότερο. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και μελλοντικής επιμόρφωσης στους τρόπους διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς $\chi^2(4) = 16.325$, $p = 0.002$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με >21 χρόνια υπηρεσίας ($n=20$) θέλουν περισσότερο να επιμορφωθούν στους τρόπους διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί με >21 χρόνια υπηρεσίας ($n=5$) το θέλουν λιγότερο. Ακόμη μια συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών, καθώς $F(4,102) = 3.330$, $p = 0.018$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια υπηρεσίας ($M = 4,16$, $SD = 0,765$) υποστήριζαν περισσότερο την άποψη αυτή ενώ λιγότερο την υποστήριζαν οι εκπαιδευτικοί με 1-5 χρόνια υπηρεσίας ($M = 3,72$, $SD = 0,792$). Επιπλέον, βρέθηκε μια συσχέτιση μεταξύ των χρόνων

υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, καθώς $F(4,102) = 2.930, p = 0.024$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με 16-20 χρόνια υπηρεσίας ($M= 4,27$ $SD= 0,704$) υποστήριξαν περισσότερο την άποψη αυτή ενώ λιγότερο την υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί με >21 χρόνια υπηρεσίας ($M=3,46, SD= 0,922$). Τέλος, βρέθηκε μια συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αύξηση κινήτρων για μάθηση που παρέχεται στους μαθητές, καθώς $F(4,102) = 3.928, p = 0.005$. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με 6-10 χρόνια υπηρεσίας ($M= 4,11$ $SD= 0,658$) υποστήριξαν περισσότερο την άποψη αυτή ενώ λιγότερο την υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί με >21 χρόνια υπηρεσίας ($M=3,36, SD= 0,911$). Επομένως, καθώς βρέθηκε συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση μόνο με 5 μεταβλητές, εξάγεται το αποτέλεσμα ότι τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση δεν σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 5. Συσχέτιση χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

| | Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση |
|---|----------------------------------|
| | <i>p</i> |
| Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα | ,093 |

| | |
|--|------|
| Οι προπτυχιακές σας σπουδές περιλάμβαναν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ετερότητας; | ,000 |
| Έχετε επιμορφωθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; | ,236 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ημερίδες | ,607 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ενδοσχολική επιμόρφωση | ,111 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Σεμινάρια | ,082 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Επιμόρφωση από Σχολικό Σύμβουλο | ,504 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Συνέδρια | ,207 |
| Ικανοποίηση από τη παρασχεθείσα επιμόρφωση | ,989 |
| Είχατε ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής με δική σας πρωτοβουλία στον ευρύτερο κοινωνικό σας χώρο; | ,441 |
| Πρωτοβουλίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής | ,602 |
| Επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | ,400 |
| Χρησιμότητα μελλοντικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης | ,448 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | ,840 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας | ,794 |

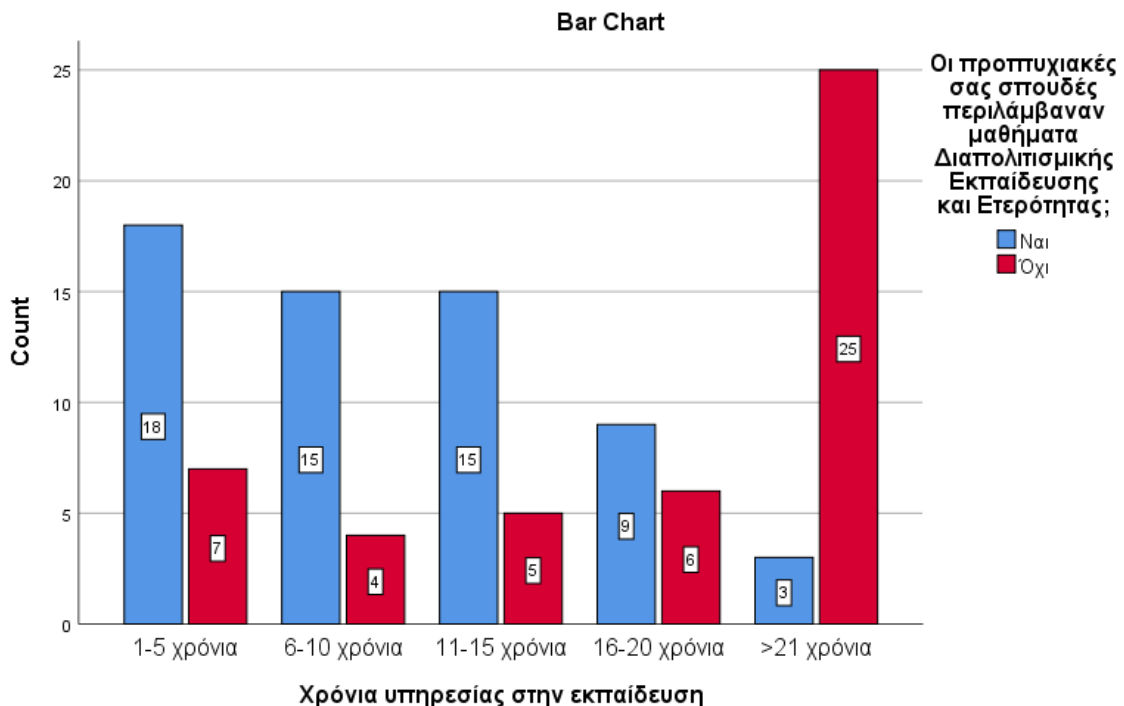
| | |
|--|-------|
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη | ,809 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις | ,002 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών | ,084 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών ΕΕ | ,942 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων | ,419 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη | ,611 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι άρσης στερεότυπων και προκαταλήψεων | ,220 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων | ,600 |
| Προσαρμογή περιεχόμενου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,170* |
| Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα | ,134* |
| Χρήση μονολόγου | ,757 |
| Χρήση συνεργατικής διδασκαλίας | ,063 |
| Χρήση ομαδικής διδασκαλίας | ,841 |
| Χρήση διαλόγου | ,434 |

| | |
|---|-------|
| Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης | ,060* |
| Χρήση κειμένων πολυεθνικού περιεχομένου | ,067 |
| Πλαισίωση της διδασκαλίας με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών | ,068 |
| Αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες | ,864 |
| Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών | ,315 |
| Εφαρμογή διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων | ,263* |
| Πραγματοποίηση δράσεων/δραστηριοτήτων εκτός σχολικού χώρου | ,102* |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια | ,974 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Εξωσχολικά βιβλία | ,467 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Υλικό που σχεδιάζετε και δημιουργείτε εσείς | ,879 |
| Συμμετοχή μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού | ,849 |
| Διατήρηση επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους | ,081* |
| Χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών | ,497* |

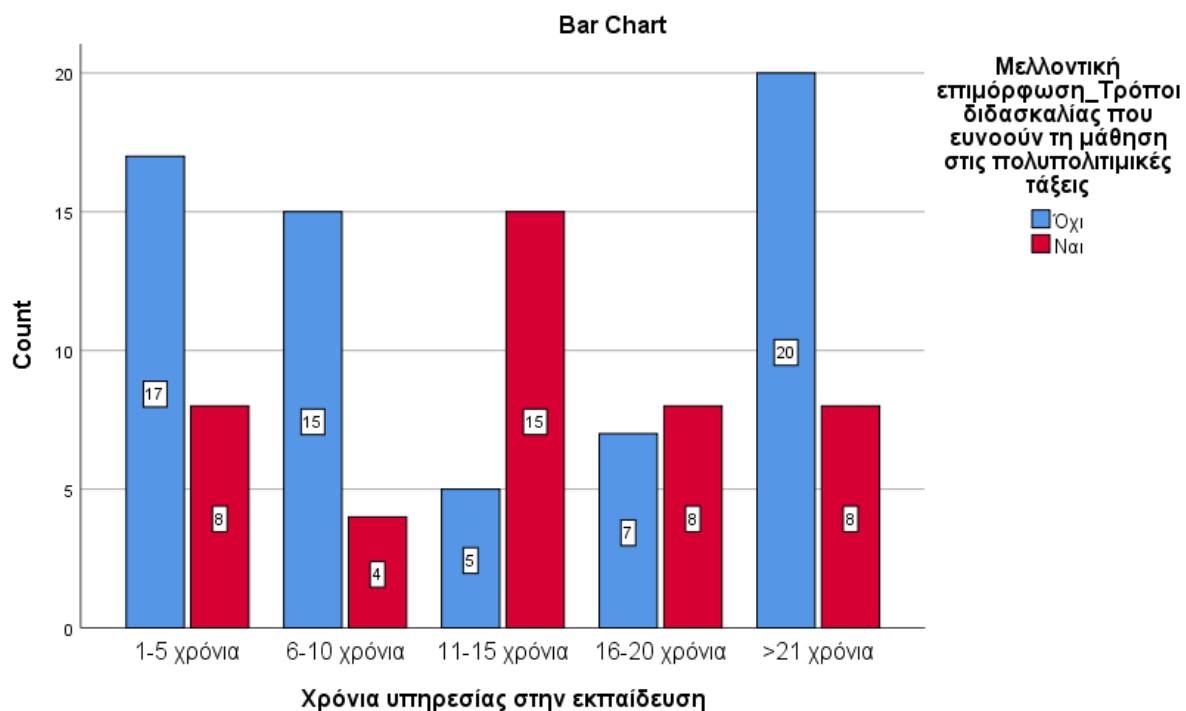
| | |
|---|-------|
| Προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα | ,970* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα με την επικοινωνία μου με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη | ,283* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη | ,142* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,451* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,382* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου | ,850* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου | ,881* |
| Διαφοροποιώ τις προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών μου σε σχέση με την κουλτούρα τους και την πραγματικότητα που βιώνουν | ,378* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου | ,018* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις | ,024* |

| | |
|--|-------|
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου | ,162* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αυξήσω τα κίνητρα για μάθηση που παρέχω στους μαθητές μου | ,005* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό μου ύφος | ,790* |
| Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,864* |
| Αναγνωρίζω τις θετικές και αρνητικές μου συναισθηματικές αντιδράσεις για τα άτομα άλλων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων | ,215* |

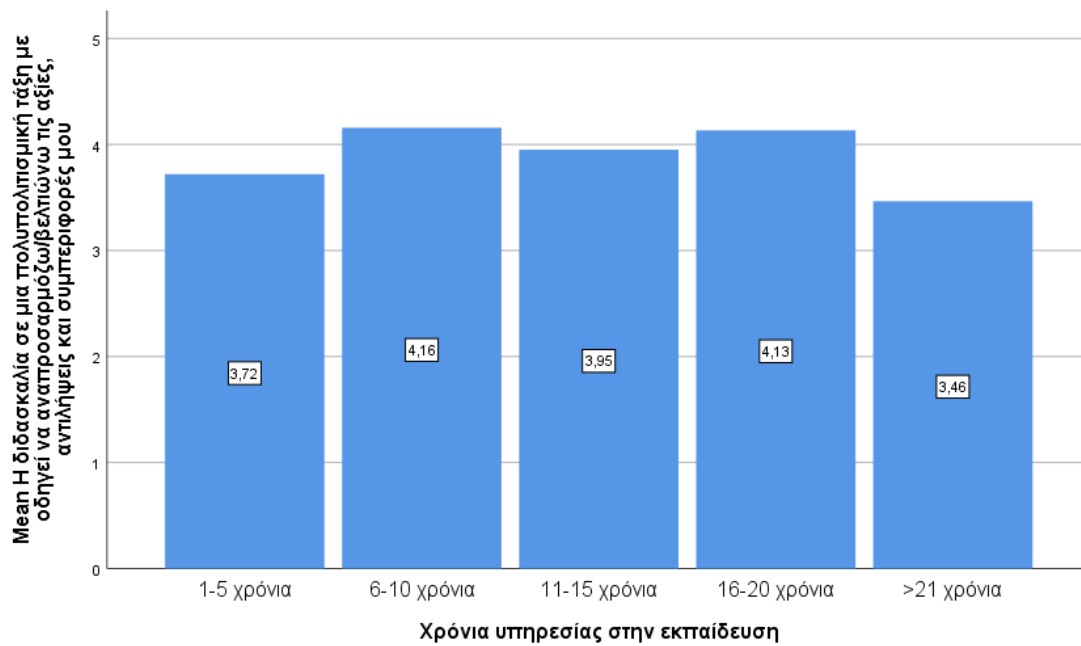
*. Για τις μεταβλητές αυτές πραγματοποιήθηκαν one-way Ανονα ενώ για όλες τις υπόλοιπες chi-square tests.



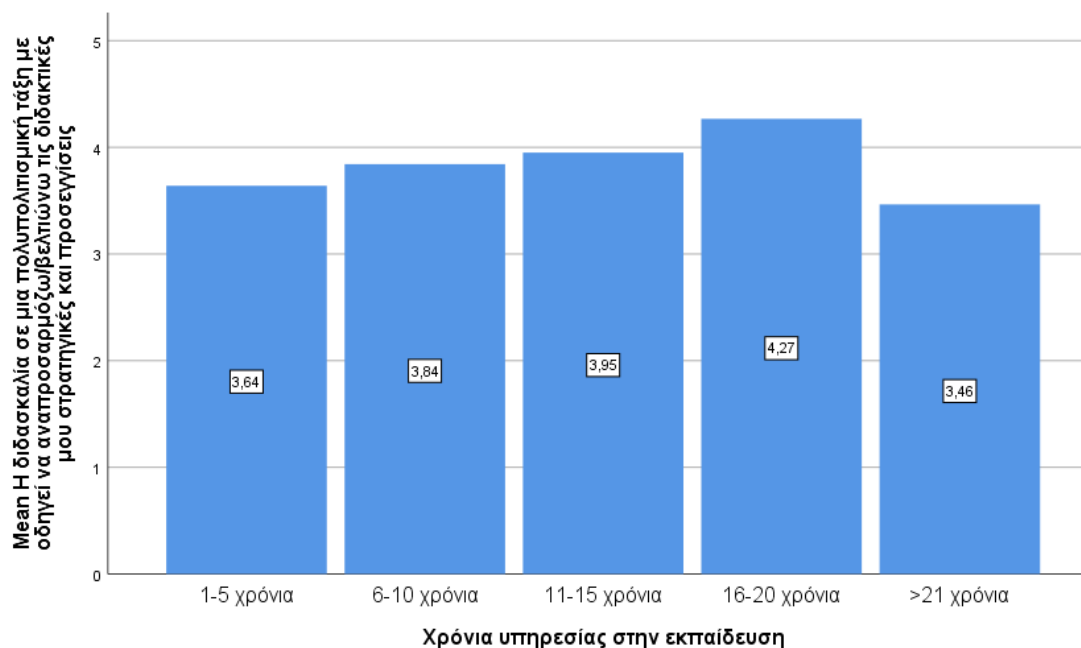
Διάγραμμα 72. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της συμπερίληψης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας στις προπτυχιακές σπουδές



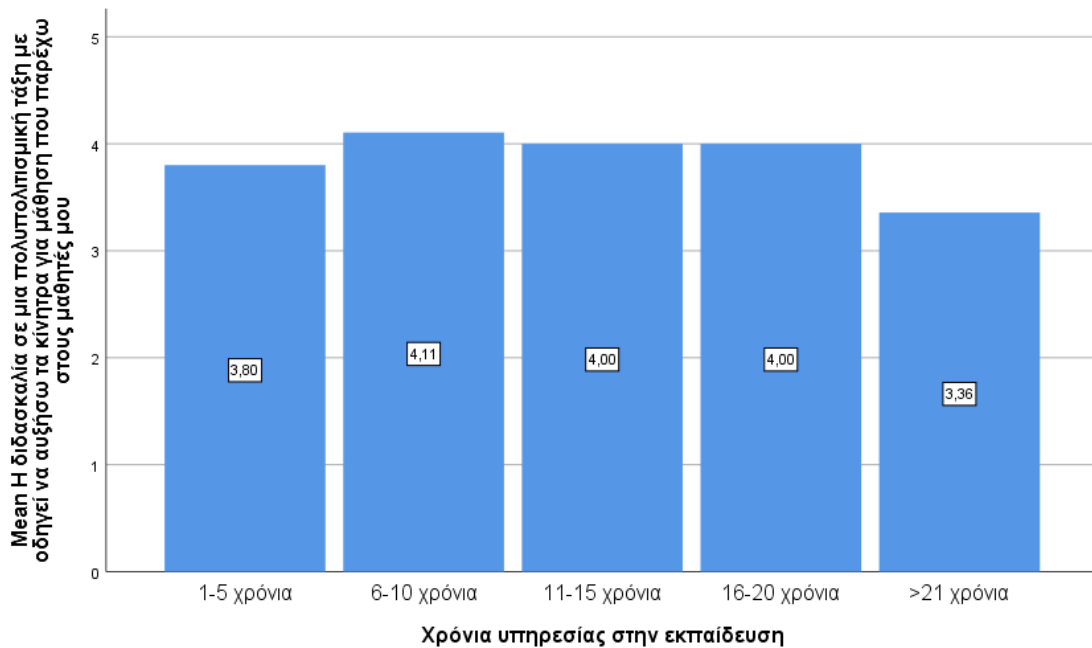
Διάγραμμα 73. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και μελλοντικής επιμόρφωσης στους τρόπους διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις



Διάγραμμα 74. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών



Διάγραμμα 75. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αναπροσαρμογή/βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων



Διάγραμμα 76. Συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της άποψης ότι η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη οδηγεί στην αύξηση κινήτρων για μάθηση που παρέχεται στους μαθητές

Επιπρόσθετα, έγιναν συσχετίσεις με τη θέση εργασίας για να βρεθεί εάν η θέση εργασίας σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 1.4 πραγματοποιήθηκαν chi-square tests σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ονομαστικές ή κατηγορικές και one-way Anova σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (θέση εργασίας) είναι ονομαστική μεταβλητή με τρεις ομάδες. Από τις 57 συνολικά εξαρτημένες μεταβλητές βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 95% για 3 μεταβλητές. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της θέσης εργασίας και της προσαρμογής περιεχομένου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς $F(2,104) = 5.132, p = 0.007$. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ($M = 3,08, SD = 0,957$) προσαρμόζουν περισσότερο το περιεχόμενο διδασκαλίας, ενώ οι ωρομίσθιοι ($M = 2,00, SD = 1,000$) το προσαρμόζουν λιγότερο. Ακόμη μια συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της θέσης εργασίας και της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη την πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης, καθώς $F(2,104) = 5.766, p =$

0.004. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ($M= 3,15$, $SD= 0,745$) τις εφαρμόζουν περισσότερο, ενώ οι ωρομίσθιοι ($M=2,33$, $SD= 1,155$) τις εφαρμόζουν λιγότερο. Τέλος, βρέθηκε και μια συσχέτιση μεταξύ θέσης εργασίας και προσπάθειας ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα, καθώς $F(2,104) = 4.216$, $p= 0.017$. Μάλιστα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ($M= 3,74$, $SD= 0,751$) προσπαθούν περισσότερο, ενώ οι ωρομίσθιοι ($M=2,33$, $SD= 0,577$) προσπαθούν λιγότερο. Συνοπτικά, λοιπόν, αφού η θέση εργασίας σχετίζεται μόνο με 3 από τις 57 μεταβλητές που εξετάστηκαν, φαίνεται ότι η θέση εργασίας δεν σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 6. Συσχέτιση θέσης εργασίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

| | Θέση εργασίας <i>p</i> |
|--|----------------------------------|
| Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα | ,907 |
| Οι προπτυχιακές σας σπουδές περιλάμβαναν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ετερότητας; | ,095 |
| Έχετε επιμορφωθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; | ,513 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ημερίδες | ,232 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ενδοσχολική επιμόρφωση | ,220 |

| | |
|--|------|
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Σεμινάρια | ,117 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Επιμόρφωση από Σχολικό Σύμβουλο | ,532 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Συνέδρια | ,650 |
| Ικανοποίηση από τη παρασχεθείσα επιμόρφωση | ,967 |
| Είχατε ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής με δική σας πρωτοβουλία στον ευρύτερο κοινωνικό σας χώρο; | ,375 |
| Πρωτοβουλίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής | ,623 |
| Επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | ,940 |
| Χρησιμότητα μελλοντικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης | ,908 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | ,787 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας | ,406 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη | ,876 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις | ,157 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών | ,197 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών ΕΕ | ,821 |

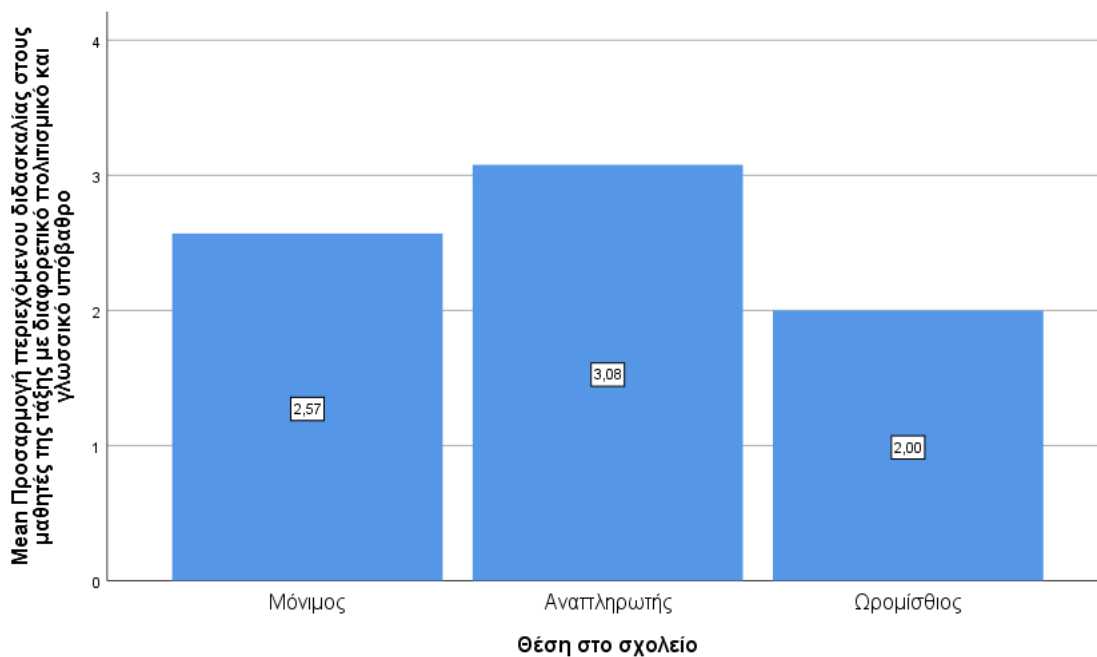
| | |
|--|-------|
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων | ,227 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη | ,840 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι άρσης στερεότυπων και προκαταλήψεων | ,463 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων | ,658 |
| Προσαρμογή περιεχόμενου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,007* |
| Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα | ,080* |
| Χρήση μονολόγου | ,310 |
| Χρήση συνεργατικής διδασκαλίας | ,402 |
| Χρήση ομαδικής διδασκαλίας | ,685 |
| Χρήση διαλόγου | ,361 |
| Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης | ,004* |
| Χρήση κειμένων πολυεθνικού περιεχομένου | ,073 |
| Πλαισίωση της διδασκαλίας με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών | ,753 |
| Αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες | ,157 |

| | |
|---|-------|
| Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών | ,607 |
| Εφαρμογή διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων | ,871* |
| Πραγματοποίηση δράσεων/δραστηριοτήτων εκτός σχολικού χώρου | ,109* |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια | ,978 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Εξωσχολικά βιβλία | ,372 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Υλικό που σχεδιάζετε και δημιουργείτε εσείς | ,835 |
| Συμμετοχή μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού | ,135 |
| Διατήρηση επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους | ,111* |
| Χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών | ,447* |
| Προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα | ,017* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα με την επικοινωνία μου με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη | ,125* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη | ,070* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,213* |

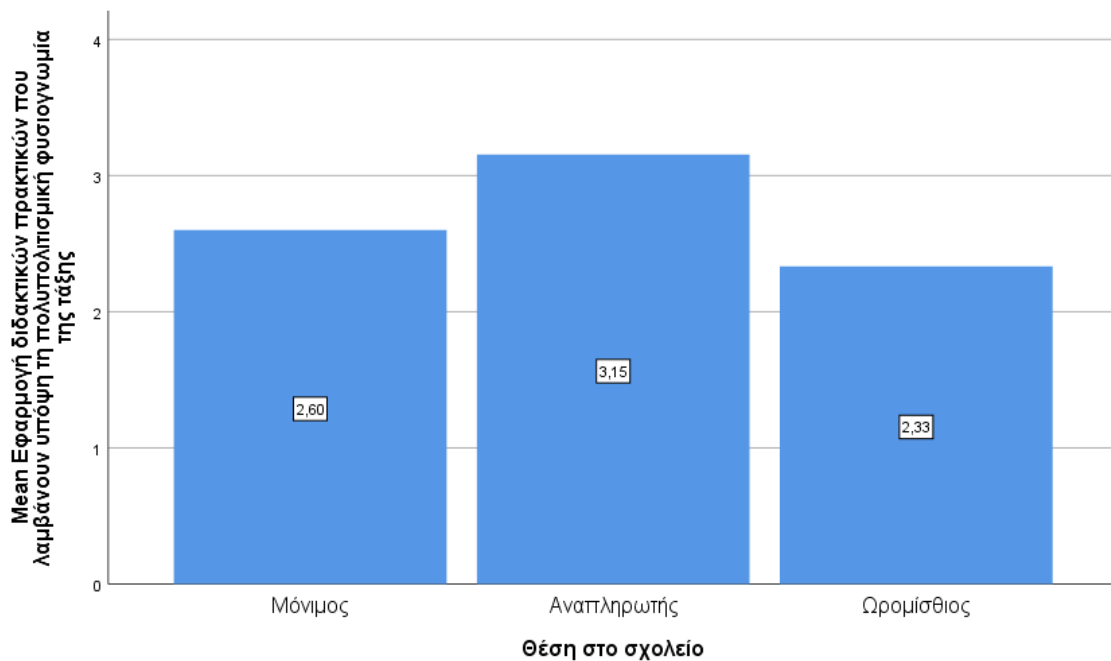
| | |
|--|-------|
| Αντιμετωπίζω προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,803* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου | ,571* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου | ,342* |
| Διαφοροποιώ τις προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών μου σε σχέση με την κουλτούρα τους και την πραγματικότητα που βιώνουν | ,081* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου | ,855* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις | ,591* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου | ,942* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αυξήσω τα κίνητρα για μάθηση που παρέχω στους μαθητές μου | ,413* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό μου ύφος | ,996* |
| Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,687* |

| | |
|---|-------|
| Αναγνωρίζω τις θετικές και αρνητικές μου συναισθηματικές αντιδράσεις για τα άτομα άλλων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων | ,524* |
|---|-------|

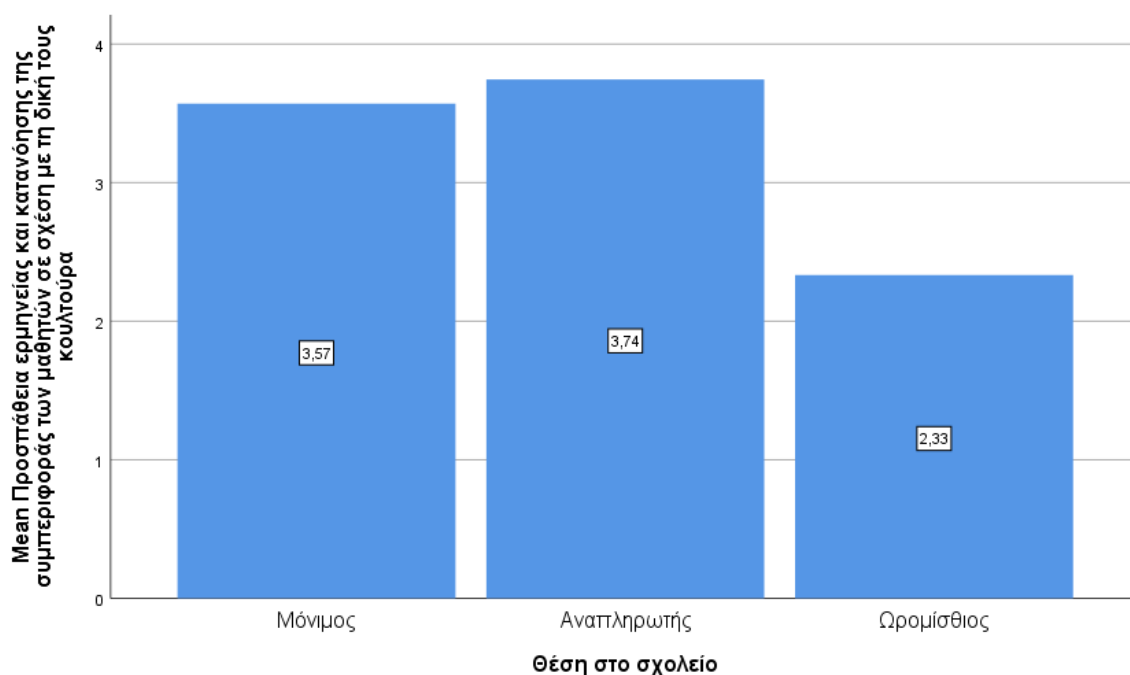
*. Για τις μεταβλητές αυτές πραγματοποιήθηκαν one-way Ανοva ενώ για όλες τις υπόλοιπες chi-square tests.



Διάγραμμα 77. Συσχέτιση μεταξύ της θέσης εργασίας και της προσαρμογής περιεχομένου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο



Διάγραμμα 78. Συσχέτιση μεταξύ της θέσης εργασίας και της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη την πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης



Διάγραμμα 79. Συσχέτιση μεταξύ θέσης εργασίας και προσπάθειας ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα

Επιπλέον, έγιναν συσχετίσεις με τον τίτλο σπουδών για να βρεθεί εάν ο τίτλος σπουδών σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκαν chi-square tests σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ονομαστικές ή κατηγορικές και one-way Anova σε περιπτώσεις όπου οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ποσοτικές. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (τίτλος σπουδών) είναι ονομαστική μεταβλητή με τρεις ομάδες. Από τις 57 συνολικά εξαρτημένες μεταβλητές βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 95% για 5 μεταβλητές. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τίτλου σπουδών και της συμπερίληψης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας στις προπτυχιακές σπουδές, καθώς $\chi^2 (2) = 11.442$, $p = 0.003$. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ($n=35$) υποστήριζαν περισσότερο την δήλωση αυτή, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση ($n=1$) την υποστήριζαν λιγότερο. Ακόμη μια συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ τίτλου σπουδών και επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων, καθώς $\chi^2 (2) = 17.869$, $p = 0.000$. Οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ($n=34$) έχουν επιμορφωθεί περισσότερο μέσω σεμιναρίων, ενώ μόνος ένας εκπαιδευτικός με μετεκπαίδευση έχει επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων. Άλλη μια συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ τίτλου σπουδών και ευκαιριών απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς $\chi^2 (2) = 12.964$, $p = 0.001$. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ($n=11$) υποστήριζαν περισσότερο την άποψη αυτή, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ($n=1$) την υποστήριζαν λιγότερο. Ακόμη μια συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ τίτλου σπουδών και προσαρμογής περιεχομένου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς $F (2, 104) = 3.752$, $p = 0.027$. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ($M = 3,00$, $SD = 0,923$) προσαρμόζουν περισσότερο το περιεχόμενο διδασκαλίας, ενώ λιγότερο το προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση ($M=2,50$, $SD = 0,926$). Τέλος, άλλη μια συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ τίτλου σπουδών και εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης, καθώς $F (2,104) = 5.123$, $p = 0.008$. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ($M = 3,08$, $SD = 0,767$) τις εφαρμόζουν περισσότερο, ενώ λιγότερο τις εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ($M=2,50$, $SD = 0,856$). Με βάση τα ευρήματα αυτά, καθώς από τις 57

εξαρτημένες μεταβλητές που εξετάστηκαν, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μόνο για 5, εξάγεται το αποτέλεσμα ότι ο τίτλος σπουδών δεν σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 7. Συσχέτιση τίτλου σπουδών με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

| | Τίτλος σπουδών <i>p</i> |
|--|---------------------------------------|
| Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα | ,412 |
| Οι προπτυχιακές σας σπουδές περιλάμβαναν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ετερότητας; | ,003 |
| Έχετε επιμορφωθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; | ,132 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ημερίδες | ,420 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Ενδοσχολική επιμόρφωση | ,708 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Σεμινάρια | ,000 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Επιμόρφωση από Σχολικό Σύμβουλο | ,749 |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση_Συνέδρια | ,458 |

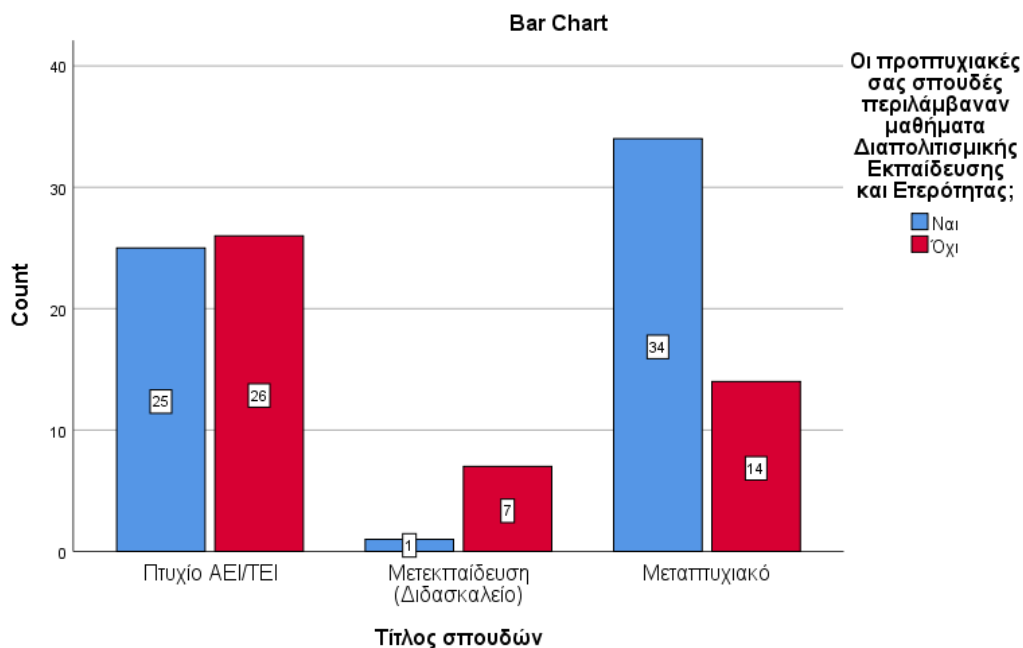
| | |
|--|------|
| Ικανοποίηση από τη παρασχεθείσα επιμόρφωση | ,280 |
| Είχατε ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής με δική σας πρωτοβουλία στον ευρύτερο κοινωνικό σας χώρο; | ,001 |
| Πρωτοβουλίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής | ,742 |
| Επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | ,158 |
| Χρησιμότητα μελλοντικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης | ,333 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | ,386 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας | ,079 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη | ,807 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις | ,066 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών | ,367 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών ΕΕ | ,457 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων | ,923 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη | ,656 |

| | |
|---|-------|
| Μελλοντική επιμόρφωση_Τρόποι άρσης στερεότυπων και προκαταλήψεων | ,178 |
| Μελλοντική επιμόρφωση_Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων | ,329 |
| Προσαρμογή περιεχόμενου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,027* |
| Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα | ,246* |
| Χρήση μονολόγου | ,145 |
| Χρήση συνεργατικής διδασκαλίας | ,843 |
| Χρήση ομαδικής διδασκαλίας | ,844 |
| Χρήση διαλόγου | ,626 |
| Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης | ,008* |
| Χρήση κειμένων πολυεθνικού περιεχομένου | ,805 |
| Πλαισίωση της διδασκαλίας με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών | ,617 |
| Αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες | ,460 |
| Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών | ,260 |
| Εφαρμογή διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων | ,245* |
| Πραγματοποίηση δράσεων/δραστηριοτήτων εκτός σχολικού χώρου | ,221* |

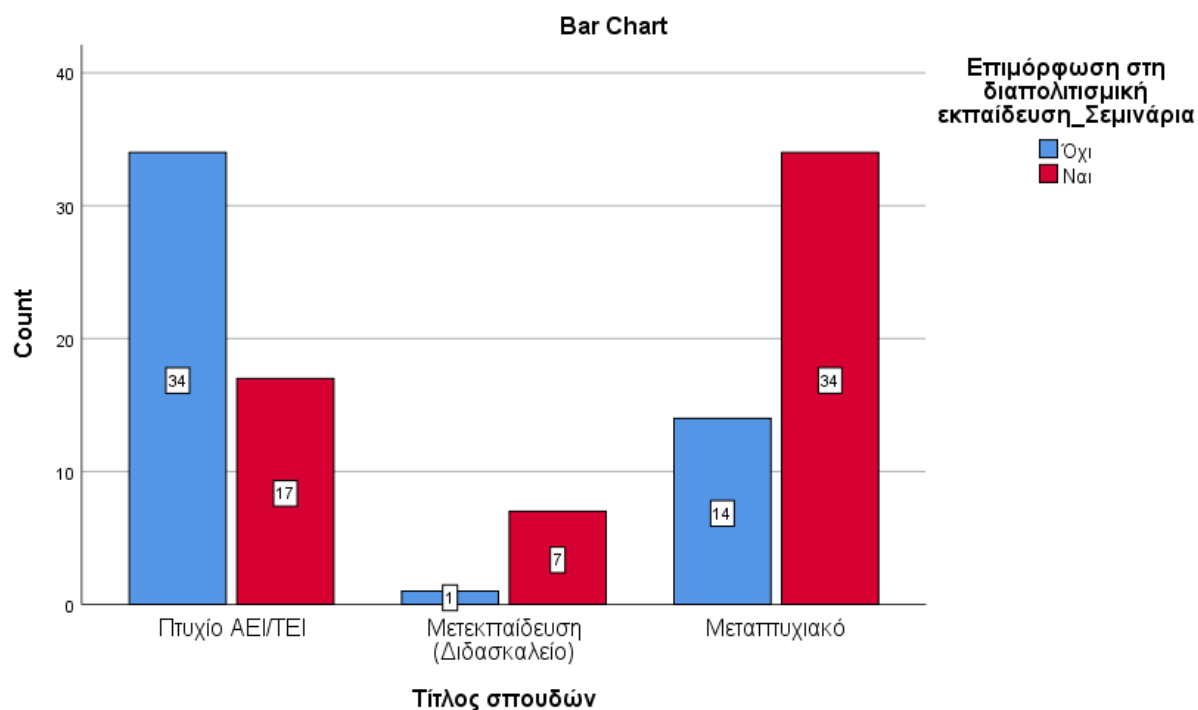
| | |
|---|-------|
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια | ,761 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Εξωσχολικά βιβλία | ,318 |
| Διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται_Υλικό που σχεδιάζετε και δημιουργείτε εσείς | ,493 |
| Συμμετοχή μαθητών στην επιλογή του διδακτικού υλικού | ,250 |
| Διατήρηση επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους | ,453* |
| Χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών | ,412* |
| Προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα | ,790* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα με την επικοινωνία μου με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη | ,722* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη | ,796* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,911* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη | ,409* |
| Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου | ,985* |

| | |
|--|-------|
| Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου | ,509* |
| Διαφοροποιώ τις προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών μου σε σχέση με την κουλτούρα τους και την πραγματικότητα που βιώνουν | ,309* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου | ,670* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις | ,822* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών μου | ,586* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αυξήσω τα κίνητρα για μάθηση που παρέχω στους μαθητές μου | ,619* |
| Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό μου ύφος | ,102* |
| Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμό και γλωσσικό υπόβαθρο | ,209* |
| Αναγνωρίζω τις θετικές και αρνητικές μου συναισθηματικές αντιδράσεις για τα άτομα άλλων φυλετικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων | ,274* |

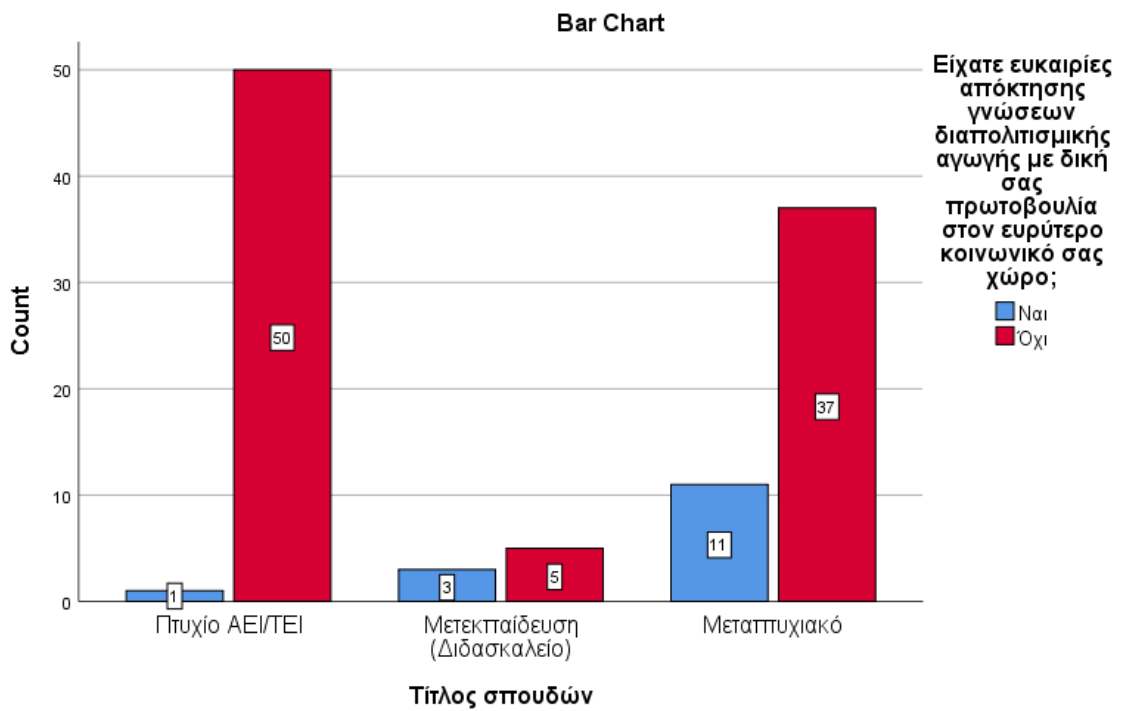
*. Για τις μεταβλητές αυτές πραγματοποιήθηκαν one-way Anova ενώ για όλες τις υπόλοιπες chi-square tests.



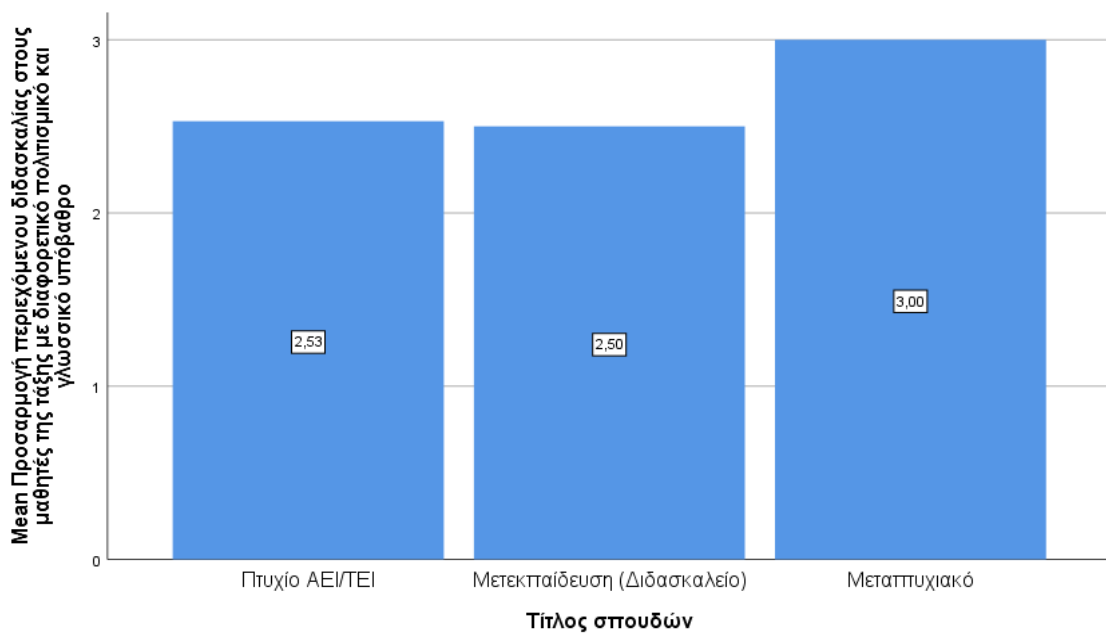
Διάγραμμα 80. Συσχέτιση μεταξύ του τίτλου σπουδών και της συμπερίληψης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας στις προπτυχιακές σπουδές



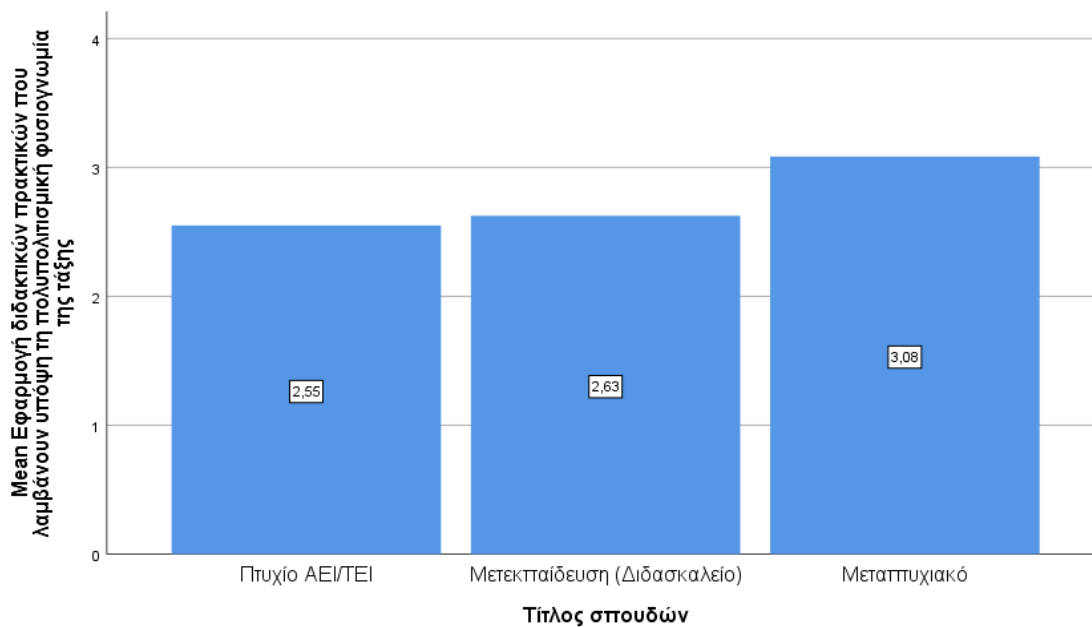
Διάγραμμα 81. Συσχέτιση μεταξύ τίτλου σπουδών και επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων



Διάγραμμα 82. Συσχέτιση μεταξύ τίτλου σπουδών και ευκαιριών απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



Διάγραμμα 83. Συσχέτιση μεταξύ τίτλου σπουδών και προσαρμογής περιεχομένου διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο



Διάγραμμα 84. Συσχέτιση μεταξύ τίτλου σπουδών και εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης

Κεφάλαιο 8

8.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή, μελετώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας, διαπίστωσε ότι υπάρχει ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με την παρασχεθείσα επιμόρφωση, ότι δεν είχαν ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το κυριότερο, το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι έχουν ανεπαρκές επίπεδο γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Υπάρχει βέβαια και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως έχουν επαρκές ή καλό επίπεδο γνώσεων, ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί με ανεπαρκές επίπεδο γνώσεων. Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισημάνθηκε και στην έρευνα της Καρβέλη (2019), η οποία μάλιστα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να επιμορφωθούν περισσότερο για να αποκτήσουν διαπολιτισμική ετοιμότητα. Επίσης, οι Κουρή και Σέρβου (2021), μελετώντας εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας στο νομό Αττικής, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι επιτακτική η ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα μάλιστα αυτή διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχουν επαρκές επίπεδο γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή.

Παράλληλα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μέτρια διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, ενώ περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν πως οι προπτυχιακές τους σπουδές δεν περιλάμβαναν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας. Παρόλα αυτά, αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχουν επιμορφωθεί πριν ή κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι περισσότεροι έχουν επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένοι με την επιμόρφωσή τους και θεωρούν ότι έχουν ανεπαρκές επίπεδο γνώσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέτρια διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα διαπίστωσε και η Strikou (2020) και η Κωνσταντίνου (2021). Αντίθετα με τα παραπάνω ευρήματα, οι Κουρή και Σέρβου (2021) βρήκαν ότι

οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν καθόλου διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, καθώς και ότι επικρατεί σημαντική έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Σαμαρά (2019). Επίσης, όπως και στην έρευνα αυτή, έτσι και η Σαμαρά (2019) διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσαρμόζουν σε μέτριο βαθμό το περιεχόμενο διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017). Ο διάλογος μάλιστα διαπιστώθηκε ότι είναι το κυριότερο εναλλακτικό μοντέλο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τη πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης, πλαισιώνοντας κυρίως τη διδασκαλία με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ οι δράσεις/δραστηριότητες εκτός σχολικού χώρου χρησιμοποιούνται σε πολύ μικρό βαθμό. Επιπλέον, το κυριότερο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια, αλλά αρκετοί χρησιμοποιούν υλικό που σχεδιάζουν και δημιουργούν οι ίδιοι.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι δεν επικοινωνούν με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών σε μεγάλο βαθμό, ώστε να τους ενημερώνουν για την πορεία και την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και ότι χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα. Αξίζει, όμως να αναφερθεί, ότι η έρευνα αυτή διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με τη συμπεριφορά και τη μάθηση των αλλοδαπών μαθητών. Από την άλλη, η Καρβέλη (2019) διαπίστωσε ότι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι

εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης είναι οι ρατσιστικές στερεοτυπικές συμπεριφορές, η έλλειψη επικοινωνίας και η έλλειψη κατάρτισης στην διαπολιτισμική αγωγή. Η Σαμαρά (2019) εντόπισε κι άλλο ένα σημαντικό εμπόδιο: τη συνεργασία με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών.

Ακόμη ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε είναι πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την ανάγκη για επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θεωρώντας χρήσιμη τη μελλοντική συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης. Μάλιστα, όσον αφορά τον εμπλουτισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θέλουν να επιμορφωθούν μελλοντικά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, στους τρόπους διδασκαλίας που ευνοούν τη μάθηση στις πολυπολιτισμικές τάξεις και στους τρόπους άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την Κωνσταντίνου (2021).

8.2. Περιορισμοί έρευνας

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας αυτής, παρότι για τον Ν. Αργολίδας αποτελεί ένα ισχυρό δείγμα, καθώς πρόκειται για τις στάσεις και τις απόψεις του 23% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στο θέμα που ερευνάται στην παρούσα εργασία, τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν και στον ευρύτερο πληθυσμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε δίνουν χρήσιμες και αντιπροσωπευτικές, για το δείγμα της έρευνας πληροφορίες. Επίσης, δεν πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ του τύπου τάξης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και των απόψεών τους για τη διαπολιτισμική αγωγή, καθώς ελάχιστοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίδασκαν σε τάξη υποδοχής (στον Ν. Αργολίδας υπάρχουν μόνο 10 τμήματα υποδοχής και στις έρευνα αυτή συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί των 6 τμημάτων).

8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Προτείνεται λοιπόν στο μέλλον να διερευνηθεί περαιτέρω η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης είναι χρήσιμη η μελέτη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να

είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι. Συμπερασματικά, δεδομένου ότι τα περισσότερα σύγχρονα ελληνικά σχολεία είναι πλέον πολυπολιτισμικά είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών ώστε οι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούν από τα ελληνικά πανεπιστήμια να έχουν τα απαραίτητα διαπολιτισμικά εφόδια και γνώσεις για να ανταποκριθούν στη νέα σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και "οι άλλοι". Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Έ. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Έ. (2007). Διδάσκοντας Ιστορία. Στο Α. Ανδρούσου, *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: ΥΠΕΠΘ.
- Αβραμίδου, Β. (2015). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στο εξωτερικό*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- Αλεξόπουλος, Χ. & Μπαρής, Θ. (2003). Η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στο νομό Αχαΐας. Εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). Ετερογένεια και Σχολείο. Στο: Α. Ανδρούσου, *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αρβανίτη, Ε. (2016), Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: προς μια νέα επαγγελματική μάθηση, Στο: Συγγραφική Ομάδα ΤΕΕΑΠΗ Παν/μίου Πατρών, *Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

- Βακαλιός, Α. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg
- Βακαλιός, Α. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, Μτφ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Barret, M., Byram, M., Lázár, I., Gaillard, P., & Philiprou, S. (2017). Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης- Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο.3 (μτφ. Α.-Μ. Παναγιωτίδου, Β. Κοζιώρη, Θ. Σαββίδης, Κ. Περτσινίδου, Μ. Γιαχουντή, Σ. Κίτσου, & Φ. Βενέτη). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014). Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου, 2021, από <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>
- Βεργίδης, Γ. (2001). *Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου*, σελ. 127 – 144, Αθήνα: Ατραπός.
- 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: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Γάτση, Γ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2010). *"Πολύδρομο": φέρνοντας την κοινωνία στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση στην κοινωνία. Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική-Ερευνα-Πράξη* (σσ. 108-117). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, (99-100), 24-32. Ανακτήθηκε 21

Νοεμβρίου,

2021,

από

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική, Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών, Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση*. 1^{ος} Τόμος, Πάτρα: TYPOCENTER.
- Γκότοβος, Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο: *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών* (σσ. 23-37). Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ/ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf> στις 16-1-2020
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Μ. Λάγουρη, & Μελάς Λαζόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Επιμ.). Β. Βασιλού – Παπαγεωργίου, μτφ. Στ. Κυρανάκης, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Μαυράκη & Μ. Φιλοπούλου. 2η έκδ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2 έκδ.). (Δαρδανός, Επιμ., & .. Σ. Αργύρη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ.) Χ. Τσορμπατζούδης, (μτφ.) Ν. Κουβαράκου, 1η έκδ. Αθήνα: Έλλην.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg. *Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: 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. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2021, από <http://hdl.handle.net/10889/11395>

Δημητρέλου, Α. (2011). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής*. Ανακοίνωση στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011 (σελ 28- 32) Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2021 από <https://docplayer.gr/799520-Diapolitismiki-ekpaideysi-metanasteysi-%09diaheirisi-syngkroyseon-kai-paidagogiki-tis-dimokratias.html>

Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία» Στο: Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη.

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός.

Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών, (1997). *Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες.

Ζαχαριά, Ν. (2018). *«Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση»*. (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ζάχος, Δ., Βελλή, Σ. & Βιλιάρδου, Σ. (2016). Εκπαιδευτικοί και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας). Ανακοίνωση στο 8^ο 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. Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου 2021 από http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%96%CE%AC%CF%87%CE%BF%CF%82.pdf

Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. επιμ. Δ. Γ. Τσαούσης, μετάφ. Δ. Γ. Τσαούσης, 2η έκδ. Αθήνα : Gutenberg - Δαρδανός.

- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα: Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ν. & Σ. Μπατσιούλας Ο.Ε.
- 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. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2021, από https://www.researchgate.net/publication/337908615_Oi_apopseis_ton_ekpaid_eutik_on_gia_ten_epimorphose_me_antikeimeno_te_diacheirise_politismika_diaphoropi_emenon_plethysmon_ste_scholike_taxe
- Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σελ. 292-303). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2021, από http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 36257). <https://docplayer.gr/47426923-Diapolitismikotita-kai-eterotita-stin-ekpaideysi-prosmia-nea-epaggelmatiki-mathisi.html>

- Καρβέλη, Π. (2019). *Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας* [Διπλωματική εργασία]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΜΣ Διοίκηση Εκπαίδευσης.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κεσίδου, Α. (2004). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο «Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.
- Κεσίδου, Α. (2007, Δεκέμβριος), Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*», Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. (45), 37-59.
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου, (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κογκούλης, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2008). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο. Προσδοκίες και προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κούκου, Α. (2020). *Οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπολιτισμικών σχολείων και Δ.Υ.Ε.Π. σχετικά με την αναγνώριση και αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών*

και προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κουρή, Μ., & Σέρβου, Α. (2021). *Η διερεύνηση της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στις πολυπολιτισμικές τάξεις* [Διπλωματική εργασία]. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΠΜΣ Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Κωνσταντίνου, Ι. (2021). *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία]. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΜΣ Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία: Ειδικά θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων, εργασίας και εκπαίδευσης.

Κωστίκα, Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων στελεχών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Λάγιος, Β, Μπομπαρίδου, Χ & Δασκαλάκη, Ε. (2005). Ο βαθμός κατοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στο: Π Γεωργογιάννης, (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, σελ. 323-324. Πάτρα.

Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2021, από https://www.academia.edu/4201219/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9

Μανιάτης, Γ. Π. (2011). *Η διαπολιτισμική ικανότητα ως στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Ν. Παππά.
- Μάρκου, Γ. (1997α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυρομαμάτης, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σελ. 292-303). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2021, από http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων. Στο: Ζ. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ.7-18). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/odigos_epimorfosis_diapolitis_miki.pdf
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος Ι (σελ. 252-262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (β' έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

- Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (56), 83-99. Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8558>
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση Προβληματισμοί και Προοπτικές*. (Μτφ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Μπλούνας, Θ. (1995). Η ελληνόγλωσση διδασκαλία των μαθημάτων του πατριδογνωστικού κύκλου στα παιδιά των αποδήμων μας. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του*, Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική, το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ.37-51). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2021, από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Α. (2019). Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και οι προκλήσεις για την εκπαίδευση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος»*, 7(2), 186-198. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2021, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos2/teyxos_7_2_12.pdf

- Ντέλη, Ν. (2018). «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Ανάκτηση από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. 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. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2021, από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/285/225>
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «ανθρώπινων δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από: <http://hdl.handle.net/11419/1626>
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και στη σχολική τάξη. Στο: Ζ. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμορφώσης Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ. 53-65). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieus_eis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος»*, 3(1), 47-59. Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου, 2021, από

[http://journal.educircle.gr/el/22-teyxi-periodikon/tomos-3-teyxos-1/101-
iepaggelmatiki-ekseliksi-tou-ellina-ekpaideftikoy-empeiriki-proseggisi](http://journal.educircle.gr/el/22-teyxi-periodikon/tomos-3-teyxos-1/101-
iepaggelmatiki-ekseliksi-tou-ellina-ekpaideftikoy-empeiriki-proseggisi).

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο Πρόβλημα. Στο: *Επιστήμη και Κοινωνία – Επιθεώρηση πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2-3, σελ. 1-27.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2021, από http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi

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, σελ. 234-251. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2021 από <https://www.pdeionion.gr/wpcontent/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>.

Πολύζος, Γ. (2012). «*Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης*» (Διδακτορική διατριβή), ΠΤΔΕ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Ρεσβάνη, Β. & Σπινθουράκη, Ι. Α. (2018). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την ετερότητα στην σχολική τάξη και παράγοντες που επηρεάζουν. Στο Γ. Νικολάου, Κ. Μαλαφάντης, & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *11^ο Πανελλήνιο συνέδριο*

της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος "Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον". Β, σσ. 339-344. Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. επιμ. Καίτη Μιχαλοπούλου, μετάφ. Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιμ. σειράς Δ. Γ. Τσαούσης, 1η έκδ. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. Από: doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278>.

Σιμόπουλος, Γ. & Κανελλοπούλου, Ρ. (2006). "Την πόρτα δεν ανοίγω, όποιος και να χτυπά". Στερεότυπα και αποσιωπήσεις στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. *Διεθνές Βήμα*, σελ. 21-50.

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα*. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2010). Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και στο σχολείο. Στο: Α. Κεσίδου (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική - Έρευνα - Πράξη* (σελ. 287-296). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

Ταρατόρη, Ε. (2007). «Επιμόρφωση». Στο: Π. Δ. Ξωχέλλης (Επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Tiedt, P. & Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Μτφ. Τ. Πλυτά. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Χάδου, Ν. (2016). Δια βίου Μάθηση - Εκπαίδευση - Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, σσ. 163-172, doi: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.783>.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14 |Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη παιδιών-προσφύγων 129 42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε από <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>
- Vlachou, A., & Panitsides, E. (2017). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5 (1), 75-85. Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου, 2021, από http://hrmars.com/hrmars_papers/Training_Needs_Assessment_of_Primary_Educators_in_Intercultural_Education_Issue_A_Quantitative_Study.pdf

Ξένη βιβλιογραφία

- Atwater, M. M & Hillsman Johnson, N. (2014). The impact of beliefs and action on the infusion of culturally relevant pedagogy in science teacher education. Στο: Atwater M. M., Russel, M., & Butler, M.B. (Ed.), *Multicultural science education* (σσ. 81-102). Springer. doi:10.1007/978-94-007-7651-7
- Aslan, N. & Arslan Cansever, B. (2016). The Leisure Behavior of the Turkish Prospective Teachers. *Higher Education Studies*, 6 (2).
- Banks, J., & Tucker, M. (1998). Multiculturalism's five dimensions. NEA. Ανάκτηση από <https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>
- Banks, J. A. (2010a). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: J. A. Banks & C. A. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-30). USA: John Wiley & sons.
- Banks, J. A. (2010b). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In: J. A. Banks & C. A. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (σσ. 233-256). USA: John Wiley & Sons.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανάκτηση από: <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/-/developing-interculturalcompetence-through-education>.
- Bayraktı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (1), 10 – 22.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, T. (2007), 'The Work of Culture', *Journal of Cultural Sociology*, 1(1), 31-48.

- Bowman, B. (1993). *Early Childhood Education, Review of Research in Education*.
- 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>
- Dănescu, E. (2015). Intercultural Education from the Perspective of Training Didactic Competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(180), σσ. 537-542. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.156> στις 19-11-2019
- Deardorff, K. D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241-266. doi:doi.org/10.1177/1028315306287002
- Doe, J. (2017). Support measures for learners in early childhood and school education. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2021, από https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-schooleducation-26_en
- Dooly, M. (2006). Integrating intercultural competence and citizenship education into teacher training: a pilot project. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 18-30. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2019, από <http://www.citized.info/ejournal/Vol%202%20Number%201/vol2num%201rev5.pdf#page=22>
- Gadusova, Z. & Mala, E. (2009). Is Mentor training a must? Announcement in TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education policy in Europe.
- Gorski, P. C. (2010). The scholarship informing the practice: Multicultural teacher education philosophy and practice in the United States. *International Journal of Multicultural Education*, 12(2), 1–22
- Hennes, H. and Hapgood, K. (1997) *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.

- Hohmann, M., & Reich, H. (1989). Ein Europa fuer Minderheiten. Diskussionen um interkultureller Erziehung. New York: Waxmann.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung eine Bestandsaufnahme. In: Auslanderkinder in Schule und Kindergarten 4/1983, h.4, s. 4-8.
- Hollingsworth, H., Lokan, J. & McRae, B. Teaching mathematics in A eaching mathematics in Australia : results from the TIMSS 1999 video study. Australian Council for Educational Research.
- Howard, T. C. (2003). Cultural Relevan Pedagogy:Ingredients for Critical Teacher Reflection.
- Kiel, E., Syring, M. & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. Pedagogy, Culture & Society. Volume 25 (2).
- Krueger, D. & Osman, R. (2010). The phenomenon of xenophobia as experienced by immigrant learners in Johannesburg inner city schools. Perspectives in Education 28(4), 52-60.
- Kumar, R., & Lauer mann, F. (2018). Cultural Beliefs and Instructional Intentions:Do Experiences in Teacher Education Intitutions Matter? American Educational Research Journal, 55(3), σσ. 419-452. DOI: 103102/0002831217738508
- Markou, G. P., & Parthenis, C. (2015). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In M. Catarci, & M. Fiorucci, Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges (1st ed., pp. 167-201). London: Ashgate Publishing.
- McCorkle, W.D. (2020). The Relationship Between Teachers' Grade Level and Views on Immigration and Immigrant Students. Journal of Social Studies Education Research, 11(1), 21-41. Retrieved from <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/1771>
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. Στο J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all Preparation for living in a*

heterogeneousworld (σσ. 11-49). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Ανάκτηση από:
https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/source/documentation/pestalozzi2_en.pdf#page=12

- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187. doi:10.1177/0022487100051003004
- Nieto, S. (2017). Becoming Sociocultural Mediators. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 129-141.
- 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.
- Porcher, L. (1989) «Glanz und Elend des InterKulturellen» Στο: M. Hohmann-H Reich (Hrsg), *Ein Europa für Minderheiten und Mehrheiten*, σ. 40-43. Waxmann, NY.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers’ professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5 (1).
- Powell, R, Cantrell, S, & Adams, S. (2001). Saving Black Mountain: The Promise of Critical Literacy in a Multicultural Democracy. *The Reading Teacher*. 54(8) 772-781 .
- Reid, E. (2013). Models of intercultural competences in practice. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(2), 44-53.
- Rey von Allmen, M. (1989). «Interkulturalismus – Holzwege und Herausforderungen», Στο: H. Hohmann, & H.H. Reich, (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, pp. 47-58. Munster: New York.
- Robles, A., & Gonzalez, M. (2019). Analysis of teachers’ intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability* , 11(11), 31- 37.

- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2021, από <https://pdfs.semanticscholar.org/ccf4/02edd21ccdc277070fc67820196abbdcef34.pdf>
- Sales, A., Traver, J. A. & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 911-919. doi:doi:10.1016/j.tate.2011.03.002
- Sheets, R. H. (2005). *Diversity Pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process*. Boston: Pearson Education.
- Strikou, M. (2020). *Assessing the intercultural competence and sensitivity of primary school teachers in Greece: a mixed-method research* [Master thesis]. Patras: Hellenic Open University, Master in Language Education and for Refugees and Migrants.
- Tsaliki, E. (2012). *Intercultural education in Greece: the case of 13 primary schools*. (Διδακτορική διατριβή) Πανεπιστήμιο Λονδίνου, Λονδίνο. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29274). Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2021, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29274#page/1/mode/2up>
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 348-365. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2021, από <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/issue/view/48/68>
- Vegh, J., & Luu, L. (2019). Intercultural competence developmental models-Theory and practice through comparative analysis. *International Journal of Social Sciences*, 4(3), 882-901. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2021, από https://www.researchgate.net/publication/330169573_INTERCULTURAL_COMP
- Vezzali, L., & Dino, G. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. UTET Università.

- Waghid Y 2008. The public role of the university reconsidered. *Perspectives in Education*, 26(1), 19-24.
- Zhu, H. (2011). From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy. *English Language Teaching*, 4. doi:10.5539/elt.v4n1p116
- Zotou, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αξιότιμοι συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχετικά με τις «Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για την εργασία σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο». απευθύνεται σε δασκάλους (ΠΕ70), μόνιμους και αναπληρωτές. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα. Διασφαλίζεται η ανωνυμία σας, η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της διπλωματικής έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας!

Με εκτίμηση,

Ντόκου Χριστίνα

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Οργανικότητα Σχολείου:/θέσιο

Περιοχή Σχολείου: α. Αστική β. Ημιαστική γ. Αγροτική

B. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: α. άντρας β. γυναίκα

2. Ηλικία: α. 30 και κάτω β. 31-40 γ. 41-50 δ. 51 και άνω

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

α. 1-5 β. 6-10 γ. 11-15 δ. 16-20 ε. 21-...

4. Θέση στο σχολείο α. μόνιμος/η β. αναπληρωτής/τρια δ. ωρομίσθιος/α

6. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων: (Σημειώστε με X, το ανώτερο επίπεδο).

α. Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ β. Διδασκαλείο γ. Μεταπτυχιακό δ. Διδακτορικό

7. Αριθμός μαθητών της τάξης σας:.....

8. Αριθμός αλλοδαπών μαθητών της τάξης σας:.....
9. Σε τι τύπο τάξης διδάσκετε; (Κυκλώστε ό,τι από τα παρακάτω ισχύει) α. Κανονική σχολική τάξη β. Διαπολιτισμική τάξη γ. Τάξη Υποδοχής (ΖΕΠ)
10. Εμπειρία διδασκαλίας μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα; Ναι Όχι

A) Στοιχεία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Οι προπτυχιακές σας σπουδές περιλάμβαναν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διαχείρισης της Πολιτισμικής Ετερότητας; Ναι Όχι
2. Έχετε επιμορφωθεί πριν ή και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Ναι Όχι
3. Αν έχετε επιμορφωθεί, προσδιορίστε το είδος της επιμόρφωσής σας: (Κυκλώστε ό,τι από τα παρακάτω ισχύει).

α. Ημερίδες β. Ενδοσχολική Επιμόρφωση γ. Σεμινάρια δ. Επιμόρφωση από Σχολικό Σύμβουλο ε. Συνέδρια

4. Είστε ικανοποιημένος/η από την παρασχεθείσα επιμόρφωση; Ναι Όχι
5. Είχατε ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής με δική σας πρωτοβουλία στον ευρύτερο κοινωνικό σας χώρο; Ναι Όχι
6. Αν ναι, εξηγήστε σύντομα

.....

7. Θεωρείτε πως το επίπεδο των γνώσεών σας, αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

α) Ανεπαρκές β) Επαρκές γ) Καλό δ) Πολύ καλό ε) Εξαιρετικό

8. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης; Ναι Όχι

9. Αν ναι, σε ποια θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση από τα παρακάτω (τα 3 πιο σημαντικά):

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> |
| 2. Διδασκαλία ελληνικής ως 2 ^{ης} ξένης γλώσσας | <input type="checkbox"/> |
| 3. Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη | <input type="checkbox"/> |
| 4. Τρόποι διδασκαλίας για την μάθηση στις διαπολιτισμικές τάξεις | <input type="checkbox"/> |

5. Συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών
6. Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών ΕΕ
7. Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων
8. Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη
9. Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων
10. Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων
11. Σύγχρονη εξέλιξη στις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές

Β) Πρακτικές – διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών

Επιλέγεται την απάντηση που δείχνει το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. | | | | | |
| 2. Χρησιμοποιείτε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. | | | | | |
| 3. Πραγματοποιείτε δράσεις/δραστηριότητες εκτός σχολικού χώρου | | | | | |
| 4. Διατηρείτε επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να ενημερωθούν για την πορεία και πρόοδο των παιδιών τους. | | | | | |
| 5. Χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ όλων των μαθητών. | | | | | |
| 6. Προσπαθείτε να ερμηνεύσετε και να κατανοήσετε τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τη δική τους κουλτούρα. | | | | | |

7. Ποιες από τις παρακάτω μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας; (Κυκλώστε ό, τι από τα παρακάτω ισχύει)

α. Μονόλογο β. Συνεργατική (ανά ζεύγη) γ. Ομαδική δ. Διάλογο ε. Άλλο

8. Εφαρμόζετε διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τη διαπολιτισμική φυσιογνωμία της τάξης; Ναι Όχι

9. Αν ναι, τι είδους; (Κυκλώστε ό,τι από τα παρακάτω ισχύει).

α. Χρήση κειμένων πολυεθνικού περιεχομένου

β. Πλαισίωση της διδασκαλίας με ανάλογες αναφορές στην κουλτούρα και στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών

γ. Αναφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες

δ. Χρήση ζωντανών πολιτιστικών στοιχείων από πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες της κοινότητας των αλλοδαπών μαθητών

ε. Κάποιο άλλο.....

10. Εφαρμόζετε διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ μέθοδος project); Ναι Όχι

11. Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείτε είναι: (Κυκλώστε ό,τι από τα παρακάτω ισχύει).

α. Τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας σχολικά εγχειρίδια.

β. Εξωσχολικά βιβλία

γ. Υλικό που σχεδιάζετε και δημιουργείτε εσείς.

δ. Άλλο(προσδιορίστε):.....

12. Συμμετέχουν οι μαθητές σας στην επιλογή του διδακτικού υλικού; Ναι Όχι

Γ) Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω διαπιστώσεις αναφορικά με τη διδασκαλία σε μικτές διαπολιτισμικά τάξεις; (1:διαφωνώ απόλυτα, 2:διαφωνώ, 3:ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4:συμφωνώ, 5:συμφωνώ απόλυτα)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Αντιμετωπίζω προβλήματα στην επικοινωνία μου με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες μέσα στην τάξη. | | | | | |
| 2. Αντιμετωπίζω προβλήματα στις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μέσα στην τάξη. | | | | | |
| 3. Αντιμετωπίζω προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών/τριών μέσα στην τάξη. | | | | | |
| 4. Αντιμετωπίζω προβλήματα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών/τριών μέσα στην τάξη. | | | | | |
| 5. Αντιμετωπίζω προβλήματα στο να εμπλέξω ενεργά τους αλλοδαπούς μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και στο πρόγραμμα του σχολείου | | | | | |
| 6. Αντιμετωπίζω προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από κάποιους μαθητές μου. | | | | | |
| 7. Διαφοροποιώ τις προσδοκίες για την επιτυχία των μαθητών/τριών μου σε σχέση με τη κουλτούρα τους και τη πραγματικότητα που βιώνουν. | | | | | |
| 8. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη μου με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές μου. | | | | | |
| 9. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τις διδακτικές μου στρατηγικές και προσεγγίσεις. | | | | | |
| 10. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω τους τρόπους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών/τριών μου. | | | | | |
| 11. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη με οδηγεί να αυξήσω τα κίνητρα για μάθηση που παρέχω στους | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| μαθητές/τριές μου. | | | | | |
| 12. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη μου με οδηγεί να αναπροσαρμόζω/βελτιώνω το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό μου ύφος. | | | | | |
| 13. Μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. | | | | | |
| 14. Μπορώ να αναγνωρίσω τις προσωπικές μου αρνητικές και θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι σε άτομα που ανήκουν σε άλλες φυλετικές και εθνοπολιτισμικές ομάδες. | | | | | |
| 15. Οι παιδαγωγικές μου μέθοδοι είναι σταθερές και δεν επηρεάζονται από τις μεταβολές του περιβάλλοντος της τάξης. | | | | | |

Σας ευχαριστώ για την συμμετοχή σας!