



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Επιστήμες της αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικά σχολικά
περιβάλλοντα

Βασιλική Ρουμελιώτη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αναστασία Παμπούρη

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικά σχολικά
περιβάλλοντα

Βασιλική Ρουμελιώτη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αναστασία Παμπούρη

Καθηγήτρια – Σύμβουλος ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελισάβετ Λαζαράκου

Καθηγήτρια – Σύμβουλος ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

«Ευχαριστίες ή Αφιέρωση»

Με την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας και ολοκληρώνοντας την προσπάθειά μου, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την Α' επιβλέπουσα κα. Παμπούρη Αναστασία για την καθοδήγηση, τη συμπαράσταση και την προσωπική υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη Β' επιβλέπουσα κα. Λαζαράκου Ελισάβετ για τις συμβουλές και τις στοχευμένες παρατηρήσεις της, ώστε να βελτιωθεί περαιτέρω η τελική μορφή της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς όλους τους δικούς μου ανθρώπους για τη στήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν, προκειμένου να επιτευχθεί η εκπλήρωση των στόχων μου και η ολοκλήρωση της ιδιαίτερα απαιτητικής προσπάθειάς μου.

Περίληψη

Η αναγνώριση, ο σεβασμός και η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας των πληθυσμών, ως κύριο πλέον χαρακτηριστικό των σύγχρονων περιβαλλόντων, αποτελεί ουσιαστική πρόκληση τόσο για την ευρύτερη κοινωνία όσο και για τον κλάδο της εκπαίδευσης. Αδιαμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπροσαρμόσουν τον ρόλο τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, προκειμένου να χειρίζονται κατάλληλα την ετερότητα αυτών, να αξιοποιούν την υπάρχουσα πολυπολιτισμικότητά τους αλλά και να επιτυγχάνουν συνεχώς αποτελεσματικότερη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Με την παρούσα μελέτη στόχος είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των δασκάλων στην παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στη σχολική τάξη, η ετοιμότητά τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και οι πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα. Μέσω ποσοτικής προσέγγισης συλλέχθηκαν 168 ερωτηματολόγια από δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας, πρόθυμους και διαθέσιμους να συμμετέχουν στην έρευνα τη χρονική περίοδο 2020-2021. Από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πολύ σημαντική την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη τους, η οποία όμως δεν παύει να τους προβληματίζει αρκετά και να τη θεωρούν δυσκολία που μπορούν όμως να αντιμετωπίσουν με κατάλληλους χειρισμούς. Καταδεικνύουν την ύπαρξή τους ως εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης παρά τις αντιξοότητες που προκύπτουν, τόσο από τη δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μαθητών αυτών, όσο όμως και από την ανεπαρκή επιμόρφωση των ίδιων σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Παρά το γεγονός ότι δηλώνουν ανενημέρωτοι και ανεπαρκείς σε θέματα διαπολιτισμικότητας, με τις πανεπιστημιακές τους σπουδές να μην έχουν καταφέρει να τους εφοδιάσουν κατάλληλα, αποδεικνύεται ότι υποστηρίζουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εκφράζουν όμως σε έντονο βαθμό την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε αντικείμενα που άπτονται του ευρύτερου πεδίου αυτής, επιλέγοντας θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, διαχείρισης ετερότητας και διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, εκδηλώνουν ενδιαφέρον για ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα, μεσαίας διάρκειας και συνδυασμό δια ζώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία παρέχουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ενεργή συμμετοχή των ίδιων αλλά κυρίως συσχετίζουν τη θεωρία με πρακτικές εφαρμογές.

Λέξεις – Κλειδιά

πολυπολιτισμικότητα, πρωτοβάθμια, επιμόρφωση, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, διαπολιτισμική εκπαίδευση,

Investigation of the training needs of Primary Education teachers in multicultural school environments

Vasiliki Roumelioti

Abstract

Recognizing, respecting and accepting the multiculturalism and heterogeneity of populations, as the main feature of modern environments, is a real challenge for both the wider society and the education sector. Undoubtedly, teachers are called upon to adapt their role to the ever-changing demands of multicultural classrooms, in order to properly handle their diversity, to utilize their existing multiculturalism but also to achieve consistently more effective education for all students. The aim of the present study is to investigate the teachers' attitudes towards the presence of culturally diverse students in the classroom, their readiness to consider intercultural education, as well as their real training needs in modern school environments. Through a quantitative approach, 168 questionnaires were collected from Primary Education teachers of the Regional Unit of Achaia, willing and available to participate in the research in the period 2020-2021. The data analysis shows that the teachers included in this study, perceive the presence of culturally diverse group of students in their class very important, which, however, does not cease to concern them at moderate levels as a challenge they could face with appropriate manipulations. Teachers' perceive multicultural education as an enrichment of the teaching practice despite the challenges that arise, both from the difficulty in communication due to the students' lack of knowledge of the Greek language, but also from the teachers' insufficient training in matters of diversity management. Albeit teachers think they are uninformed and inadequate in matters of interculturalism, due to their university studies being insufficient to prepare them properly, it turns out that they support the basic principles of intercultural education. However, they strongly express the need to train in wider matters of the field, choosing topics of didactic methodology, diversity management and interpersonal relationships. Finally, they express interest in in-school training and mid-term programs as well as a combination of proximate

and distance learning, which provide modern teaching methods, require their active participation but mainly relate the theory to practical applications.

Keywords

multiculturalism, primary, education, exploration of educational needs, intercultural education,

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Γραφημάτων.....	xii
Κατάλογος Πινάκων	xv
Ακρωνύμια & Συντομογραφίες.....	xvii
Εισαγωγή.....	1
1 Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση.....	5
1.1 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα. Μια απόπειρα προσέγγισης των εννοιών	5
1.1.1 Πολυπολιτισμικότητα	5
1.1.2 Διαπολιτισμικότητα.....	6
1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ετερότητας	7
1.2.1 Αφομοιωτικό μοντέλο	8
1.2.2 Μοντέλο ενσωμάτωσης.....	9
1.2.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	10
1.2.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο	11
1.2.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο	12
1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.....	13
1.4 Σύνοψη κεφαλαίου	16
2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	17
2.1 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	17
2.1.1 Ορισμός, αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	17
2.1.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και το θεσμικό της πλαίσιο	21
2.1.3 Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο	26
2.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	29
2.3 Σύνοψη κεφαλαίου	31
3 Επιμόρφωση και επιμορφωτικές ανάγκες	32
3.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	32
3.1.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη.....	32
3.1.2 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας	34
3.1.3 Μορφές και τύποι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	36

3.1.4	Προγράμματα επιμόρφωσης για τα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα	41
3.2	Επιμορφωτικές ανάγκες	44
3.2.1	Η έννοια της "επιμορφωτικής ανάγκης"	44
3.2.2	Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών	46
3.3	Σύνοψη κεφαλαίου	48
4	Βιβλιογραφική ανασκόπηση	49
4.1	Καταγραφή-ανασκόπηση σχετικών και συναφών ερευνητικών μελετών	49
4.1.1	Ανασκόπηση συναφών μελετών-ερευνών για τις στάσεις και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων	49
4.1.2	Ανασκόπηση συναφών μελετών-ερευνών για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων	55
4.2	Σύνοψη κεφαλαίου	60
5	Σχεδιασμός της έρευνας	63
5.1	Αναγκαιότητα έρευνας	63
5.2	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	64
5.3	Μεθοδολογία έρευνας	64
5.3.1	Μέθοδος προσέγγισης	64
5.3.2	Δείγμα έρευνας	65
5.3.3	Ερευνητική διαδικασία	66
5.3.4	Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	66
5.3.5	Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας	69
5.4	Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	70
5.5	Σύνοψη κεφαλαίου	72
6	Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας	73
6.1	Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	73
6.2	Στάσεις εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική πολυμορφία των τάξεων (Α΄ Μέρος ερωτηματολογίου)	78
6.2.1	Περιγραφική στατιστική	78
6.2.2	Επαγωγική στατιστική	84
6.3	Ετοιμότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Β΄ Μέρος ερωτηματολογίου)	96
6.3.1	Περιγραφική στατιστική	96
6.3.2	Επαγωγική στρατηγική	100

6.4	Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Γ' Μέρος ερωτηματολογίου)	103
6.4.1	Περιγραφική στατιστική	103
6.4.2	Επαγωγική στατιστική	112
6.5	Σύνοψη κεφαλαίου	129
7	Συμπεράσματα της έρευνας	130
7.1	Συζήτηση & Συμπεράσματα.....	130
7.1.1	Στάσεις εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική πολυμορφία των τάξεων... ..	130
7.1.2	Ετοιμότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	136
7.1.3	Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	138
7.2	Περιορισμοί παρούσας μελέτης – προτάσεις μελλοντικής έρευνας	145
	Βιβλιογραφία.....	147
	Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο»	168
	Παράρτημα Β: «Στατιστικοί πίνακες ελέγχου αξιοπιστίας & κανονικής κατανομής».....	176
	Παράρτημα Γ: «Στατιστικοί πίνακες συσχετίσεων».....	188

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 6.1 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση το φύλο	73
Γράφημα 6.2 Γραφική απεικόνιση ηλικιακής κατανομής συμμετεχόντων	74
Γράφημα 6.3 Γραφική απεικόνιση εργασιακής σχέσης συμμετεχόντων	74
Γράφημα 6.4 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση την προϋπηρεσία	75
Γράφημα 6.5 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση τις σπουδές εκτός βασικού πτυχίου	76
Γράφημα 6.6 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση τις σπουδές μετά την επανακωδικοποίηση των μεταβλητών	77
Γράφημα 6.7 Γραφική απεικόνιση του ποσοστού μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου στη σχολική τάξη των εκπαιδευτικών	77
Γράφημα 6.8 Συσχέτιση φύλου με την ερώτηση 9 [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	86
Γράφημα 6.9 Συσχέτιση φύλου με την ερώτηση 11 [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	87
Γράφημα 6.10 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	88
Γράφημα 6.11 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	89
Γράφημα 6.12 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	90
Γράφημα 6.13 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	91
Γράφημα 6.14 Συσχέτιση των χρόνων προϋπηρεσίας με την ερώτηση 11 [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	92
Γράφημα 6.15 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 8: «Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;»	93
Γράφημα 6.16 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 9 [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	94
Γράφημα 6.17 Συσχέτιση της ποσότητας των μαθητών στη σχολική τάξη με την ερώτηση 9 [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	95
Γράφημα 6.18 Συσχέτιση της ποσότητας των μαθητών στη σχολική τάξη με την ερώτηση 10 [Ελλιπής συνεργασία]	96

Γράφημα 6.19 Γραφική απεικόνιση πηγών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	99
Γράφημα 6.20 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 15 [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	101
Γράφημα 6.21 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 15 [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	102
Γράφημα 6.22 Συσχέτιση χρόνων προϋπηρεσίας με την ερώτηση 15 [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	103
Γράφημα 6.23 Γραφική απεικόνιση καταλληλότερου τύπου επιμόρφωσης σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών	108
Γράφημα 6.24 Γραφική απεικόνιση προτιμήσεων εκπαιδευτικών ως προς τη διάρκεια επιμόρφωσης	109
Γράφημα 6.25 Γραφική απεικόνιση κατανομής δηλώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	110
Γράφημα 6.26 Συσχέτιση φύλου με την ερώτηση 18 [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	115
Γράφημα 6.27 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	116
Γράφημα 6.28 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	117
Γράφημα 6.29 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	118
Γράφημα 6.30 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	119
Γράφημα 6.31 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	120
Γράφημα 6.32 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 22 [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	121
Γράφημα 6.33 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	122
Γράφημα 6.34 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	123
Γράφημα 6.35 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	123

Γράφημα 6.36 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	124
Γράφημα 6.37 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	125
Γράφημα 6.38 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Τη διδακτική σας ικανότητα]..	126
Γράφημα 6.39 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Τις γνώσεις και δεξιότητες σας]	126
Γράφημα 6.40 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης].....	127
Γράφημα 6.41 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	128
Γράφημα 6.42 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 18 [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης].....	129

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1 Ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις ερωτηματολογίου	68
Πίνακας 5.2 Τιμή συντελεστή Cronbach's α για τις ομάδες ερωτήσεων που δημιουργήθηκαν	72
Πίνακας 6.1 Κατανομή συμμετεχόντων στις σπουδές μετά την επανακωδικοποίηση των μεταβλητών	76
Πίνακας 6.2 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου	78
Πίνακας 6.3 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου	79
Πίνακας 6.4 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου	80
Πίνακας 6.5 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 9.....	80
Πίνακας 6.6 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου	81
Πίνακας 6.7 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 10.....	82
Πίνακας 6.8 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου.	83
Πίνακας 6.9 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 11.....	84
Πίνακας 6.10 Τιμή του p στις απαντήσεις που εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική σχέση στο Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου	85
Πίνακας 6.11 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου	97
Πίνακας 6.12 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου	97
Πίνακας 6.13 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου	98
Πίνακας 6.14 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου.	100

Πίνακας 6.15 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 15.....	100
Πίνακας 6.16 Τιμή του p στις απαντήσεις που εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική σχέση στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου	100
Πίνακας 6.17 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου.	104
Πίνακας 6.18 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 16.....	104
Πίνακας 6.19 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου.	105
Πίνακας 6.20 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου.	106
Πίνακας 6.21 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 18.....	108
Πίνακας 6.22 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων για τον καταλληλότερο τύπο επιμόρφωσης	108
Πίνακας 6.23 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων για τις προτιμήσεις τους ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης	109
Πίνακας 6.24 Ποσοστιαία κατανομή δηλώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	110
Πίνακας 6.25 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 22 του ερωτηματολογίου.	111
Πίνακας 6.26 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 22.....	112
Πίνακας 6.27 Τιμή του p στις απαντήσεις που εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική σχέση στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου	114

Ακρωνύμια & Συντομογραφίες

ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΤΕΙ	Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΔΕ	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
ΔΥΕΠ	Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΣΠΑ	Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
ΖΕΠ	Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Ν.	Νόμος
ΟΕΠΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΕΚ	Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΕΤΕ	Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφοριών και Τεχνολογίας
ΤΥ	Τάξεις Υποδοχής
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
ΦΤ	Φροντιστηριακά Τμήματα
κ.συν.	και συνεργάτες
οπ. αναφ.	όπως αναφέρεται
π.χ.	παραδείγματος χάριν

Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο αδιαμφισβήτητο γεγονός αποτελεί η συνύπαρξη διαφορετικών πολυπολιτισμικά ανθρώπων με την πολυπολιτισμικότητα και την ετερογένεια των πληθυσμών να είναι πλέον το κύριο χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών. Ο πολυπολιτισμικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα περιβάλλοντα εύλογα δημιουργεί την ανάγκη για πολιτισμική ανεκτικότητα με βάση την αναγνώριση και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων όλων των ατόμων. Ουσιαστικές προκλήσεις τόσο για την ευρύτερη κοινωνία όσο και για τον κλάδο της εκπαίδευσης αποτελεί η αναγνώριση, ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού «άλλου» υπό το πρίσμα της ισότητας και της δικαιοσύνης. Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικότερα μέτρα της κοινωνικής πολιτικής οφείλει να συμμετέχει στη διαμόρφωση μιας μελλοντικής κοινωνίας, ενδυναμώνοντας αλλά και εκσυγχρονίζοντας τους θεσμούς της, ενισχύοντας την ανάπτυξη και αποτρέποντας την απομόνωση των λαών.

Υπό το πρίσμα αυτό αδιαμφισβήτητα το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του οφείλει να προσανατολίζεται συνεχώς σε διαδικασίες στήριξης και ανάδειξης της διαφορετικής ταυτότητας του συνόλου του μαθητικού δυναμικού του, επιφέροντας κοινωνική και πολιτισμική συνοχή στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Άλλωστε, βασικός στόχος οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων αυτών, με την ετερότητα να αποτελεί στοιχείο σεβασμού αλλά και εμπλουτισμού των μαθησιακών διεργασιών.

Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται επιτακτική ανάγκη να καταστεί προτεραιότητα η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση όλων των εκπαιδευτικών με την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να ανταποκριθούν και να αναπροσαρμόσουν τον ρόλο τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να αποτελεί το μέσο με το οποίο συνυπολογίζονται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, θεωρείται επείγον να αναπτυχθούν οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών υπό αυτήν την κατεύθυνση. Ειδικά στο σκαλοπάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης διαπολιτισμικού περιεχομένου διαφαίνεται να είναι σε θέση να

ενημερώσουν και να καταρτίσουν με επιτυχία τους δασκάλους, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Στα παραπάνω πλαίσια, η προσφορά της παρούσας διεξαχθείσας έρευνας έγκειται στο ότι φιλοδοξεί να αναδείξει τις ελλείψεις των δασκάλων στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών τάξεων αλλά και την ανάγκη συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης αυτών. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων όπως τις αντιλαμβάνονται και τις καθορίζουν οι ίδιοι, θα διερευνηθούν οι στάσεις τους σχετικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στη σχολική τους τάξη, η ετοιμότητά τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και οι απόψεις αυτών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες κατά την ενασχόλησή τους σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα της Περιφερειακής ενότητας Αχαΐας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, με το πρώτο μέρος να αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών με το θέμα ερευνών, καθώς μέσω αυτού είναι χρήσιμο να θεμελιωθεί η αναγκαιότητα και η σημασία του δεύτερου μέρους, το οποίο αποτελεί την ερευνητική διαδικασία.

Η θεωρητική επισκόπηση του πρώτου μέρους εκτείνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, αποσαφηνίζοντας τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας, των εκπαιδευτικών μοντέλων που κατά καιρούς έχουν υλοποιηθεί για τη διαχείριση της ετερότητας αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται θεωρητικά η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάνοντας αναφορές στις αρχές, τους στόχους, το θεσμικό πλαίσιο αυτής και τα ανάλογα προγράμματα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Τέλος, με εκτενή αναφορά στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών κρίνεται να διευκρινιστεί επακριβώς και να κατανοηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο τι πρεσβεύει η πολυδιάστατη έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο διασαφηνίζεται η έννοια της επιμόρφωσης υπό το πρίσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Γίνεται αναφορά στις μορφές, τους τύπους και τα προγράμματα επιμόρφωσης στα πλαίσια διαχείρισης της ετερότητας, ενώ ακολουθεί διεξοδική θεωρητική

προσέγγιση στην αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ως σημαντικής παραμέτρου των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής επισκόπησης περιλαμβάνει αναλυτική καταγραφή συναφών ερευνών με το υπό μελέτη αντικείμενο της διεξαγόμενης έρευνας, καθώς κρίνεται αναγκαία μία πλήρη εικόνα αυτού που προτιθέμεθα να μελετήσουμε. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαμορφώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, αλλά κυρίως θεμελιώνεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια ανήκουν στο δεύτερο μέρος της εργασίας και καθορίζουν επακριβώς την ερευνητική διαδικασία. Αρχικά, στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας, προσδιορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και η μεθοδολογία αυτής. Παρουσιάζοντας το μεθοδολογικό πλαίσιο γίνεται αναλυτική αναφορά στη μέθοδο προσέγγισης, στο δείγμα της έρευνας αλλά και στη ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Επίσης, αναλύεται και περιγράφεται το εργαλείο συλλογής δεδομένων, ο τρόπος με τον οποίο διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας αλλά και η μέθοδος των στατιστικών αναλύσεων που διενεργήθηκε.

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων αναφέρονται στο έκτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα της έρευνας, αρχικά με την αναφορά των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και στη συνέχεια με αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων σύμφωνα με τους τρεις άξονες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Συγκεκριμένα, με την απεικόνιση σε διαγράμματα και πίνακες παρουσιάζονται πορίσματα, που σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων αφορούν τις στάσεις και την ετοιμότητα αυτών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, αλλά και τις επιμορφωτικές ανάγκες που εκδηλώνουν κατά την απασχόλησή τους σε ανάλογες τάξεις. Ενώ γίνεται αναφορά στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που διαμορφώθηκαν κατά τις συσχετίσεις των τριών αξόνων του ερωτηματολογίου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο προβάλλονται τα τελικά συμπεράσματα της διεξαχθείσας έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα, οι συσχετίσεις που προκύπτουν από την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, αλλά και η σύνδεση και ο σχολιασμός αυτών με προγενέστερες μελετηθείσες έρευνες. Επίσης, γίνεται αναφορά σε πιθανούς

περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας που δυσκολεύουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της ενώ ακολουθούν και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του αντικειμένου μελέτης.

1 Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας αλλά και των εκπαιδευτικών μοντέλων που σχετίζονται με τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού και της ετερότητας. Στη συνέχεια αναλύεται διεξοδικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ποιες αλλαγές αντανακλώνται σε αυτόν κατά τη διαχείριση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων.

1.1 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα. Μια απόπειρα προσέγγισης των εννοιών

1.1.1 Πολυπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι μόνο ένα σύγχρονο φαινόμενο, αλλά παρατηρείται διαχρονικά στην ιστορία των ανθρωπίνων κοινωνιών, έχοντας μία νέα δυναμική τις τελευταίες δεκαετίες (Ζώη, 2014). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2008), η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από την παραδοχή και απενοχοποίηση μιας ήδη υπάρχουσας κατάστασης, που απλώς τώρα τη διαπραγματευόμαστε με νέους όρους. Η συνύπαρξη και ανάμειξη ανθρώπων με διαφορετικές καταβολές και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία αποτυπώνουν το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας (Παπάζογλου, 2008), το οποίο φαινόμενο κατά το Συμβούλιο της Ευρώπης¹ αποτελεί μία πιθανή πηγή εμπλουτισμού.

Στην εποχή που διανύουμε σήμερα, μία εποχή έντονων μαζικών μετακινήσεων και κοινωνικών αλλαγών, λόγω της παγκοσμιοποίησης και του μοντερνισμού, διαμορφώνονται έντονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες με ποικίλους πολιτισμούς που έρχονται σε άμεση επαφή, συμβίωση και αλληλεπίδραση (Γκόβαρης, 2004· Νικολάου, Ταβουλάρη & Καναβούρας, 2008· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Γίνεται αντιληπτό ότι σε παγκόσμιο επίπεδο οι κοινωνίες υφίστανται ραγδαίες αλλαγές, όπου διαφορετικοί πολιτισμοί εμπλέκονται και αλληλοεπιδρούν συνεχώς στα πλαίσια νέων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, με αποτέλεσμα η πολυπολιτισμικότητα να αποτελεί πλέον το κύριο

¹ [Council of Europe - Project No.7.](#)

χαρακτηριστικό τους. Άλλωστε, η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια στη σύγχρονη εποχή, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις μεταναστευτικές ροές, άπτεται τόσο στην αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001) όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας, με ίσους όρους (Γιακουμάκη, 2007).

Άρρηκτα συνυφασμένη διαφαίνεται η ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας με το γεγονός της μετανάστευσης, ως αρχικό σημείο μεταναστευτικών ροών, ως χώρος υποδοχής ή ως ενδιάμεσος προορισμός (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, το βασικό χαρακτηριστικό του πολιτισμικού πλουραλισμού προσδίδεται επιπροσθέτως λόγω του προσφυγικού ζητήματος και της μετανάστευσης των τελευταίων χρόνων και δε θα μπορούσε να μην επηρεάσει τον ιδιαίτερο κλάδο της εκπαίδευσης. Κυρίως η εγκατάσταση οικονομικών μεταναστών και παλιννοστούντων ομογενών της Ανατολικής Ευρώπης διαμορφώνουν μία νέα πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Δούβλη, 2004). Οι δημογραφικές μεταβολές που εντοπίζονται στην ελληνική κοινωνία έχουν επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Γεραρής, 2011· Παυλής, 2016), με τις έννοιες της ετερότητας και της διαφορετικότητας να συνιστούν πλέον την καθημερινότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Παλαιοθοδώρου, 2019). Ο σχολικός πλέον χώρος αποτελείται από γηγενείς, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (Ζώη, 2014), με αποτέλεσμα τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα να επιβάλλεται να αντιμετωπιστούν υπό ένα πιο ανανεωμένο πρίσμα (Γκότοβος, 2002).

1.1.2 Διαπολιτισμικότητα

Με την πολυπολιτισμικότητα ως δεδομένη κατάσταση, η έννοια της διαπολιτισμικότητας προβλήθηκε ως το ζητούμενο στη διαχείριση αυτής (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006), αλλά και ως αναγκαιότητα μετά την αμφισβήτηση των προσεγγίσεων αφομοίωσης (Σούλης, 2013). Η πρόθεση «δια» τη διαφοροποιεί από την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, στην οποία κατά τους Arslan και Rata, (2013) πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς με αυτήν αναδεικνύονται οι σχέσεις που είναι σημαντικό να διαμορφωθούν ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Καθώς η πολυπολιτισμικότητα αναδεικνύει μόνο τη συνύπαρξη εθνοπολιτισμικών ομάδων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, η

πρόθεση «δια» στην έννοια της διαπολιτισμικότητας πρεσβεύει την αμοιβαία αλληλεπίδραση και την ανταποδοτική συνεργασία ανάμεσα σε ανθρώπους και πολιτισμούς (Μαλιγκούδη, 2008). Γίνεται αντιληπτό ότι η διαπολιτισμικότητα επιδιώκει τη διαμόρφωση κοινωνιών, όπου τα μέλη αυτής είναι σε θέση να επεξεργάζονται τα ποικίλα πολιτισμικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος με αποδοχή, αλληλεγγύη και σεβασμό στην ετερότητα. Καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα υιοθετείται με την αμοιβαία συνεργασία, αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011· Παπάζογλου, 2008), ενώ ως ζητούμενο επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια της νοοτροπίας της αποδοχής της διαφορετικότητας (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Με λίγα λόγια, θα ήταν εφικτό να υπάρξει διαπολιτισμικότητα, αν αναγνωρίζοντας την πολιτισμική ετερότητα οι άνθρωποι επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν ομαλά, χωρίς διαφωνίες και συγκρούσεις, παρά τις όποιες διαφορές τους.

1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ετερότητας

Η σημερινή μορφή της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι εύλογο να γεννά την ανάγκη μείωσης και εξάλειψης των πολλών αντιθέσεων, με στόχο την ειρηνική διαβίωση και συνύπαρξη όλων των διαφορετικών πολιτισμών. Το υφιστάμενο ζήτημα της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, εντός των ορίων τόσο της κοινωνικής όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής, οδήγησε στην ανάπτυξη πέντε διαφορετικών προσεγγίσεων που σχετίζονται άμεσα με τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού και την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011a), τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ετερότητας είναι: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Κατά τη Χατζησωτηρίου (2014), τα διάφορα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας χωρίζονται στο αφομοιωτικό, ενταξιακό και συμπεριληπτικό, ενώ σε πραγματικές συνθήκες αυτά τα μοντέλα είναι σχετικά και συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Ανάλογη σχετική βιβλιογραφία κατέδειξε ότι η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας ανέπτυξε σταδιακά δύο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα (αφομοιωτικό και ενσωμάτωσης) και τρία πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα (πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και

διαπολιτισμικό) (Chatzidaki, 2012· Κεσίδου, 2008a). Τα δύο πρώτα, ακολουθώντας ξεκάθαρη αφομοιωτική προσέγγιση απαξιώνουν τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, ενώ τα άλλα τρία, έχοντας πλουραλιστική προσέγγιση αποδέχονται τη διαφορετικότητα και πρεσβεύουν την ισότητα των πολιτισμών (Κεσίδου, 2008a).

1.2.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Χαρακτηριστικό της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι οι ιδιαίτερες πολιτισμικές διαφορές δεν υπολογίζονται, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά εξαφανίζονται σταδιακά, με απώτερο στόχο την πλήρη αφομοίωση του διαφορετικού στον κυρίαρχο πολιτισμό. Ξεκάθαρα το αφομοιωτικό μοντέλο αποβλέπει στη διαμόρφωση μιας ομοιογενούς κοινωνίας, όπου τα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση υιοθετούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, απορρίπτοντας τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004), πρόκειται για μια διαδικασία να συγχωνευτούν και να ομογενοποιηθούν οι διάφοροι πολιτισμοί κάτω από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ακολουθώντας αξίες και αρχές τις τελευταίας. Σύμφωνα με την αφομοιωτική προσέγγιση, άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου θέλοντας να λειτουργήσουν ισότιμα σε ένα έθνος, οφείλουν να περιθωριοποιήσουν τόσο τη μητρική τους γλώσσα όσο και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης τους (Κεσίδου, 2008a).

Στον τομέα της εκπαίδευσης πρόκειται ξεκάθαρα για ένα μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό μοντέλο που προκειμένου να εφοδιάσει τα παιδιά με την κατάκτηση της εθνικής γλώσσας και του πολιτισμού, οδηγεί στην ανάπτυξη στερεοτύπων και καχυποψίας για το διαφορετικό (Κεσίδου, 2008a· Νικολάου, 2011a). Γίνεται αντιληπτό ότι σ' ένα μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό σχολείο δεν υπάρχουν περιθώρια ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά εκλαμβάνονται σαν δυσλειτουργικά, με αποτέλεσμα τόσο να διακυβεύεται η σχολική επίδοση των μαθητών (Γκόβαρης, 2004) όσο και να καταστρατηγείται η ισότητα αυτών.

Παρόλο που η αφομοιωτική προσέγγιση διαφαίνεται αναποτελεσματική, μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών συνεχίζουν να απορρίπτουν την ετερογένεια του σχολικού περιβάλλοντος, φερόμενοι με προκατάληψη στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές αναζητώντας την ιδεώδη τάξη, η οποία για αυτούς είναι η ομοιογενής τάξη (Σιμόπουλος, 2014a). Κρίνεται αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα να παύσει να μένει αμέτοχο στην εκπαίδευση των

μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης διαιωνίζοντας τον μύθο φυλετικής υπεροχής. Στον πολιτισμό του σχολείου επιβάλλεται να μην αντικατοπτρίζονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και κατώτερων ομάδων που επικρατούν γενικότερα στην κοινωνία (Cummins, 2005), ενώ ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό σύστημα να μην αποποιείται τις ευθύνες και να θεωρεί υπαίτιους τους μαθητές για την ενσωμάτωσή τους ή μη σε αυτήν.

1.2.2 Μοντέλο ενσωμάτωσης

Μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου με τις ιδιαίτερες αδυναμίες του αποτέλεσε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, που άρχισε να υιοθετείται σταδιακά αμέσως μετά. Σε αντίθεση με την αφομοιωτική προσέγγιση, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης τα χαρακτηριστικά των εθνικών ομάδων αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας στη χώρα υποδοχής (Κεσίδου, 2008α), παρατηρείται μια ανοχή στη διαφορετικότητα και ως ένα βαθμό γίνονται σεβαστά, διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που αφορούν τη θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης. Επομένως, ενώ με το μοντέλο αφομοίωσης το άτομο επιβάλλεται να απομακρυνθεί από τις ρίζες του έθνους του, στην προσέγγιση ενσωμάτωσης δίνεται η δυνατότητα στις παραδόσεις των μεταναστών να αποτελούν στοιχείο της νέας προσωπικότητας αυτών (Νικολάου, 2011α).

Παρόλο που αναγνωρίζεται πλέον η πολιτισμική ετερότητα, ο περιορισμός στο μοντέλο της ενσωμάτωσης έγκειται στο γεγονός ότι γίνονται αποδεκτά τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών αρκεί να μην αναστέλλουν την υιοθέτηση των βασικών πεποιθήσεων της κυρίαρχης κοινωνίας, καθώς απώτερος στόχος είναι η εναρμόνιση με τις ήδη υπάρχουσες κυρίαρχες δομές. Στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως αναφέρει και η Κεσίδου (2008α), το σχολείο παραμένει μονοπολιτισμικό και η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται αποδεκτή μόνο στο πλαίσιο που δεν αντιτίθεται στις βασικές αρχές του κυρίαρχου πολιτισμού. Με βασική προϋπόθεση τη συμμόρφωση των μαθητών στο ήδη υπάρχον κοινωνικό σύστημα, χωρίς να αμφισβητούνται οι κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες (Γκόβαρης, 2004· Νικολάου, 2011α), γίνεται αντιληπτό ότι συνεχίζεται να δίνεται έμφαση στη δημιουργία μίας τάξης και κατ' επέκταση κοινωνίας που παραμένει ομοιογενής (Νικολάου, 2011α).

Παρά το γεγονός ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης στηρίζεται στο σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και στοχεύει στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Cummins, 2005), λειτουργώντας επίσης αφομοιωτικά δεν κατόρθωσε ούτε την επιτυχή

διαχείριση της εκπαιδευτικής ετερότητας, ούτε να γίνει πράξη η ισότητα στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2007). Όπως αναφέρουν και οι Ασκούνη και Ανδρούσου (2001), τόσο η λογική της αφομοίωσης με την υποτίμηση των εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών, όσο και η λογική της ενσωμάτωσης σεβόμενη τους διαφορετικούς μαθητές, στηρίζονται στην παραδοχή ενός ανώτερου κυρίαρχου πολιτισμού, στον οποίο οι διαφορετικοί οφείλουν να προσαρμοστούν απόλυτα ή έστω μερικά.

1.2.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση, βασισμένη στην ιδέα του πολιτισμικού πλουραλισμού, επιθυμεί τόσο τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών όσο και την παράλληλη ανάπτυξή τους. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο κατανοεί τη διαφορετικότητα ως θετικό χαρακτηριστικό των ομάδων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011), ενώ παράλληλα η αποδοχή αναγνωρίζεται ως ο μοναδικός τρόπος συνύπαρξης των ομάδων αυτών (Banks, 2004). Άλλωστε, μέσα από την πολυπολιτισμική προσέγγιση προωθείται η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής με την ισότιμη ανάπτυξη ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, που συνυπάρχουν σε μία κοινωνία, καθώς ταυτόχρονα είναι σε θέση να διατηρούν την ιδιαιτερότητά τους (Γκόβαρης, 2004· Κεσίδου, 2008α· Νικολάου, 2007· Νικολάου, 2011b). Τέλος, το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται σαν ένα νέο ιδεώδες ενάντια του εθνοκεντρισμού, το οποίο επιτρέπει σε παιδιά διαφορετικής πολυπολιτισμικής προέλευσης να ενταχθούν σε ένα σχολείο, που αρχικά τα αντιμετωπίζει θετικά και στη συνέχεια τους μαθαίνει στοιχεία του πολιτισμού τους (Ασκούνη, 2001).

Παρά το θετικό στοιχείο ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, στρέφεται κυρίως σε μία μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών, καθώς αγνοεί τα πολυδιάστατα χαρακτηριστικά αυτών (Νικολάου, 2008α). Σε αυτό το μοντέλο οι πολιτισμοί, σαν παράλληλες κοινωνικές ομάδες, συνυπάρχουν στατικά (Κεσίδου, 2008α) με ανεξάρτητη ανάπτυξη ο ένας από τον άλλον (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001), χωρίς να υφίσταται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών. Γίνεται αντιληπτό ότι η παράλληλη ανάπτυξη των διαφορετικών πολιτισμών χωρίς επιρροή του ενός από τον άλλον, καθώς απουσιάζει η αλληλεπίδραση αυτών, να οδηγεί ουσιαστικά σε περιθωριοποίηση, διαχωρισμό της κοινωνίας και τη δημιουργία ξεχωριστών υποομάδων. Παρά το γεγονός ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο σχεδιάστηκε να

λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των εθνοπολιτιστικά διαφορετικών μαθητών, οι πρακτικές ξεχωριστών τάξεων και «ειδικών» σχολείων που προτάθηκαν για τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών, είχε ως αποτέλεσμα να τους καθηλώσει στα στενά όρια της εθνοτικής τους ταυτότητας και τελικά να τους οδηγήσει στη γκετοποίησή τους (Κεσίδου, 2008a). Με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση παράλληλων και διαφορετικών κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία (Κεσίδου, 2008a· Κεσίδου, 2014), η πολυπολιτισμική προσέγγιση εύλογα χαρακτηρίστηκε ως μια μορφή αφομοιωτικής προσέγγισης με περισσότερες φιλελεύθερες απόψεις (Ασκούνη, 2001).

1.2.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό θεωρείται το επόμενο πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο (Τσιάκαλος, 2011), το οποίο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 και είναι κατά βάση πολυπολιτισμικό (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Όπως και το πολυπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει και αυτό στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το εθνικό και φυλετικό τους υπόβαθρο (Νικολάου, 2011a), με τη διαφορά ότι επικεντρώνεται περισσότερο στην ανάγκη κατάργησης του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Cummins, 2005· Τσιάκαλος, 2011). Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008a), η αντιρατσιστική προσέγγιση επιδιώκει την πρόληψη και άρση του ρατσισμού από τις σχολικές κοινότητες και την κοινωνία γενικότερα, μέσω της αναγνώρισης ότι ο ρατσισμός οφείλεται κυρίως τόσο στις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης όσο και στους θεσμούς της κοινωνίας. Θεμελιώδεις στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελούν η εκπαιδευτική ισότητα ανεξαρτήτως εθνοφυλετικής προέλευσης, η δικαιοσύνη που οφείλει να παρέχει το κράτος με ίσες ευκαιρίες και η απελευθέρωση των θεσμών από διακρίσεις και ρατσιστικά πρότυπα (Νικολάου, 2011a).

Γίνεται αντιληπτό ότι με το αντιρατσιστικό μοντέλο προβλέπεται η θωράκιση του θεσμικού πλαισίου μιας χώρας από όλες εκείνες τις διατάξεις που προωθούν συμπεριφορές ρατσισμού, ξενοφοβίας και διακρίσεων. Οι ευθύνες πλέον για την ομαλή ένταξη ατόμων διαφορετικής πολυπολιτισμικής προέλευσης παύουν να αποδίδονται σε ατομικές στάσεις, αλλά είναι χρέος τόσο των ευρύτερων κοινωνικών δυνάμεων όσο και της πολιτείας (Κεσίδου, 2008a). Άλλωστε, η απλή αναγνώριση και θεσμική κατοχύρωση της

διαφορετικότητας, που πρέσβευε η πολυπολιτισμική προσέγγιση, δεν αποδείχτηκε αρκετή, ώστε ο μετασχηματισμός των κρατικών θεσμών και των δομών της εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2007) που στηρίζουν την ανισότητα και τις φυλετικές διακρίσεις να χρήζει άμεσης προϋπόθεσης.

Καθώς το ζήτημα μετατίθεται αποκλειστικά στην επιθυμία της πολιτείας για την επιτυχία του αντιρατσιστικού μοντέλου, ελλοχεύει ο κίνδυνος της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009· Νικολάου, 2011a· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011) προκαλώντας δυσχέρειες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα το σχολείο κινδυνεύει να μετατραπεί σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (Νικολάου, 2011a).

1.2.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο

Λόγω του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού των κοινωνιών και σε αντιπαράθεση των προηγούμενων ρευμάτων για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2007), οριοθετείται τη δεκαετία του 1980 η εμφάνιση του διαπολιτισμικού μοντέλου. Καθώς τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα δέχονταν συνεχή αμφισβήτηση και κριτική, άρχισε πλέον να υιοθετείται το διαπολιτισμικό μοντέλο, καθώς προσέγγιζε πολύπλευρα και ουσιαστικότερα την πολιτισμική ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Ως απόρροια της αμφισβήτησης και της κριτικής των μοντέλων που λειτουργούσαν αφομοιωτικά, η διαπολιτισμική προσέγγιση εμφανίζεται μέσω της αναγκαιότητας, τόσο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών που πρέπει να αναπτύσσεται (Γεροσίμου, 2014· Σούλης, 2013), όσο και των ριζοσπαστικών αλλαγών που επιβάλλονται, ώστε το σύστημα της εκπαίδευσης να βρίσκεται σε αναλογία με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών πολιτισμικής ετερογένειας, αποδεχόμενο τη διαφορετικότητα αυτών (Γεροσίμου, 2014).

Με την πολυπολιτισμικότητα σαν δεδομένο (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006), η διαπολιτισμική προσέγγιση επιβάλλεται, καθώς αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της δικαιοσύνης και της ισότητας (Νικολάου, 2011b), διαχειρίζεται την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου αξιοποιώντας την πολιτισμικές διαφορές των μαθητών (Κεσίδου, 2008b), ενώ η ετερότητα του «άλλου» τυχαίνει σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής (Δαμανάκης, 2000· Παπάζογλου, 2008). Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι μέσω ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού με την αποδοχή της ετερότητας, τη συνύπαρξη

διαφορετικών πολιτισμών και τον σεβασμό της όποιας πολιτισμικής ποικιλομορφίας, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκάστοτε δομές του θα είναι σε θέση να επιφέρουν την κοινωνική και πολιτισμική συνοχή.

1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Καθώς η κοινωνία μεταβάλλεται και μαζί της και το σχολικό περιβάλλον, δε νοείται οι μεταβολές αυτές να μην αντανακλώνται και στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2007). Ο εκπαιδευτικός της σύγχρονης κοινωνίας αντιμετωπίζει καθημερινά νέες προκλήσεις, συνυφασμένες με την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού και τις ιδιαίτερες μαθησιακές διαφορετικές ανάγκες αυτού. Σε σύγκριση με το παρελθόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να διαφοροποιηθεί σε αυξημένο βαθμό στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, με ικανότητες και δεξιότητες που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ετερογενών μαθητών του. Άλλωστε, αξιοποιώντας δημιουργικά την υπάρχουσα πολυπολιτισμικότητα, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην προετοιμασία όλων των μαθητών, προκειμένου να συνυπάρξουν στο μέλλον σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Σύμφωνα με την Καραγιάννη (2019), για να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί μία πολυπολιτισμική τάξη με αποτελεσματικό τρόπο θα πρέπει να μπορούν να εφαρμόσουν πρακτικές και κατάλληλες στρατηγικές, συνδέοντας τη καινούρια μάθηση με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών. Ο καθηγητής Banks (2004) προσεγγίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με την υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς μιας «δίκαιης παιδαγωγικής», η οποία θα αποτελείται από τεχνικές και διδακτικές μεθόδους που θα διευκολύνουν τα επιτεύγματα των παιδιών πολυποίκιλων φυλετικών και εθνικών ομάδων. Μέσω αυτής επιτυγχάνεται ο απώτερος στόχος οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες, γνώσεις, αξίες και δεξιότητες για να συνεισφέρουν στην πλουραλιστική κοινωνία που ζουν (Banks, 2004). Επίσης, με την εφαρμογή κατάλληλων βιωματικών διδακτικών δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών στρατηγικών είναι εφικτό να γεφυρωθούν οι όποιες διαφορές των πολιτισμικών ομάδων του σχολικού χώρου (Χαλκιάς, 2007), ενώ βασισμένες στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορούν να ενθαρρύνουν το μαθητικό

δυναμικό να διαμορφώσει συμπεριφορές και απόψεις για την ισότητα και τον σεβασμό του διαφορετικού (Ακριτίδη & Τοκατζόγλου, 2006).

Η δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων καθιστά αναγκαία την αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών, ώστε να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα της σχολικής τάξης, αξιοποιώντας το προφίλ των μαθητών και τις ιδιάζουσες συνθήκες που επικρατούν στον σχολικό χώρο για την καλύτερη εκπαίδευση όλου του μαθητικού δυναμικού (Λιακοπούλου, 2014). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός βελτιώνει τη διδασκαλία του και προσαρμόζεται στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα με ανάλογες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που οφείλει να διαθέτει (Παπαναούμ, 2008a), ενώ γεμάτος με εφόδια και εμπειρίες είναι σε θέση να αντιμετωπίζει επιτυχώς όλες εκείνες τις προκλήσεις της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών (Καραπαππά, 2016).

Η σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα με στόχο την ποιότητα της διδασκαλίας, καλεί τον εκπαιδευτικό να λάβει πρόσθετα μέτρα, ειδικά στο πλαίσιο μιας πλουραλιστικής κοινωνίας που διδάσκει σε μαθητές με διαφορετικά πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2001), ο Έλληνας εκπαιδευτικός του σήμερα επιβάλλεται να αντεπεξέλθει με μία πρόσθετη δυσκολία, καθώς έχει κληθεί να λειτουργήσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό του μονοεθνικού, μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης που έχει συνηθίσει. Με βάση τις πολλαπλές εκφάνσεις της πλουραλιστικής κοινωνίας και με φόντο τα συντελούμενα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, χρήζει αναγκαιότητας κατά τον Δαμανάκη (2007) η οριοθέτηση μιας σύγχρονης οικουμενικής παιδείας, απαλλαγμένης από εθνοκεντρικές αγκυλώσεις.

Ενώ λοιπόν οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος τους με συνεχή αναπροσαρμογή και πρόσθετη μάθηση (Rogers, 1999), δυστυχώς οι διάφορες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους έχουν αφήσει άθικτη τη δομή των σχέσεων μεταξύ αυτών και των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών τους (Cummins, 2005). Μεγάλο πλήθος ερευνών (Κοσσυβάκη, 2001· Παυλής, 2016· Ρουσάκης & Χατζηνικολάου, 2005), κατέδειξε ελλείψεις των εκπαιδευτικών τόσο στις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές πρακτικές τους όσο και στον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ενώ λοιπόν κρίνεται σημαντική η παρουσία ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, που θα προσεγγίζουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ως φορείς ενός διαφορετικού και όχι ελλειμματικού πολιτισμού (Γκόβαρης, 2002), δεν απουσιάζουν

και οι εκπαιδευτικοί που αδυνατούν να διαχειριστούν την ετερότητα στην τάξη, αποδεχόμενοι την άποψη πολιτισμικού ελλείμματος (Μάγος, 2018) ή αντιμετωπίζοντας το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σαν εμπόδιο της διδακτικής πράξης (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017a). Μελετώντας το προφίλ του Έλληνα δασκάλου στο σημερινό σχολείο οι Ρουσσάκης και Χατζηνικολάου (2005) κατέδειξαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν την ανάλογη θεωρητική υποδομή, εντούτοις συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις πολυπολιτισμικές τους καταβολές, με τον ίδιο τρόπο. Τέλος, δεν απουσιάζουν και οι έρευνες που καταδεικνύουν την υιοθέτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων στα πολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017a, 2017b· Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004), ενώ σε έρευνα του Μάγου (2004) μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών εξέφρασε έντονες απόψεις εθνοκεντρισμού και ξενοφοβίας.

Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές και ανάλογο σχεδιασμό διδασκαλίας, που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο σύνολο των μαθητών σε ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού των διαφορετικών πολυπολιτισμικών χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης. Καθώς η παρουσία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαταράσσει τις υπάρχουσες ισορροπίες και αμφισβητεί το ισχύον περιεχόμενο διδασκαλίας (Σκούρτου κ. συν., 2004), κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση μιας ενταξιακής και ευέλικτης προσέγγισης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, που θα προσαρμόζεται και θα ανταποκρίνεται άμεσα στις διαφορετικές ανάγκες των ατόμων της σχολικής τάξης (Δαμανάκης, 2005). Τέλος, σύμφωνα με τον Μαυρομάτη (2008), ο δάσκαλος μιας πολυπολιτισμικής τάξης οφείλει να διαθέτει ευαισθησίες, γνώσεις και στρατηγικές διαμεσολάβησης, ενθαρρύνοντας την ειρηνική συμβίωση διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων, ενώ επίσης να είναι ανεκτικός, να επιτρέπει τη διαφορετικότητα των άλλων και να συμπάσχει. Με λίγα λόγια, η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής προετοιμασίας αυτών για την επιτυχή διαχείριση πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

1.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Σύμφωνα με την παρουσίαση που προηγήθηκε, η πολυπολιτισμικότητα διαφαίνεται να αποτελεί μία πραγματικότητα τόσο του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Οι κοινωνίες πολυπολιτισμικού πλουραλισμού οδήγησαν κατά καιρούς στη δημιουργία διαφόρων μοντέλων διαχείρισής τους, με κάποια από αυτά να χαρακτηρίζονται ανεπιτυχή και αναποτελεσματικά. Αρχικά, τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης απαξιώνοντας την ετερότητα, ενίσχυσαν τον μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική προσέγγιση, λαμβάνοντας μεν την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών διαιώνισαν δε τις ανισότητες και τις φυλετικές διακρίσεις. Αντίθετα, μόνο η διαπολιτισμικότητα έθεσε προτεραιότητα την αλληλεπίδραση και συνεργασία ατόμων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με σεβασμό και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του διαφορετικού άλλου.

Καθώς αναδεικνύεται η πολιτισμική ετερότητα σημαντική συνιστώσα της κοινωνικής αλλά και σχολικής ζωής, γίνεται αντιληπτό ότι βασική πλέον προϋπόθεση αποτελεί ο αναστοχασμός των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στη τάξη και κατ' επέκταση του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου (Νικολάου, 2008α), υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Ο εκπαιδευτικός, καθώς κατέχει καίρια θέση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οφείλει να προσεγγίσει την ετερογένεια των σχολικών τάξεων προωθώντας τον διάλογο, την επικοινωνία, τον σεβασμό και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών του. Άλλωστε, δρώντας διαπολιτισμικά, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται άμεσα στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού του, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνει απόλυτη συνοχή της σχολική ομάδας αλλά και αποδοτικότερο κλίμα.

2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο στο παρόν κεφάλαιο να προσδιοριστεί η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναλύοντας τις αρχές και τους στόχους που τη διέπουν, το θεσμικό πλαίσιο που έχει χαράξει η ελληνική πολιτεία αλλά και τα προγράμματα που υλοποιούνται υπό το πρίσμα αυτής της κατεύθυνσης. Τέλος, θα διευκρινιστεί η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών καθώς και ο καθοριστικός ρόλος που κατέχει η ετοιμότητα και η επάρκεια των εκάστοτε δασκάλων στο σχολικό πολιτισμικό περιβάλλον του σήμερα.

2.1 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στη σημερινή κοινωνία λόγω του πολιτισμικού πλουραλισμού που τη χαρακτηρίζει, καθώς και η αναγκαιότητα διαχείρισης αυτής, καταδεικνύουν τη μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως άμεση προτεραιότητα.

2.1.1 Ορισμός, αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής έχει ήδη υιοθετηθεί από τη δεκαετία του '60 στην Αμερική και τον Καναδά, προσπαθώντας αρχικά να δώσει απαντήσεις στον αυξημένο βαθμό αποτυχίας των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης (Παπαχρήστος, 2010). Στη συνέχεια, και σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο, η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών υπαγόρευσε στις κυβερνήσεις πολυπολιτισμικών κρατών να λάβουν κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα διαχείρισης των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και ομαλής ένταξης αυτών στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα κάθε κράτους, με αποτέλεσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση να εμφανίζεται σαν παιδαγωγική διέξοδος στις δυσκολίες διαπολιτισμικού περιεχομένου των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Μαυρομάτης (2008). Δίκαια λοιπόν η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει χαρακτηριστεί απάντηση, τόσο στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη που έχουν υποστεί οι κοινωνίες (Καραγιάννη, 2019) όσο και στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2004).

Ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει προσεγγίσει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με πληθώρα ορισμών. Σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο, όπως το χαρακτηρίζει ο ίδιος, ο Γκότοβος (2002) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προτεινόμενα ή εφαρμοζόμενα

πρότυπα ή πρακτικές, προκειμένου να επιτευχθεί η διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα του σύγχρονου κράτους. Κατά τον Γκόβαρη (2004), για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υφίσταται μία ενιαία και γενικά αποδεκτή θεωρία, ενώ σαν επικρατέστερο στη σημερινή κοινωνία ορισμό αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σαν απάντηση στη μετεξέλιξη του πολιτισμικού πλουραλισμού, αποτελεί εκείνο το μέσο με το οποίο θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις μιας συμμετρικής αλληλεπίδρασης όλων των πολιτισμών. Προϋποθέσεις όπως η αποδοχή της ετερότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα να ταυτιστείς με τον διαφορετικό άλλο, η ικανότητα να συγκρίνεις αλλά και να υιοθετήσεις διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, αποτελούν τη βάση μιας αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008a).

Σύμφωνα με την UNESCO, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία δυναμική έννοια που αναφέρεται στην ισότιμη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμών (Γεροσίμου, 2013· Δαμανάκης, 2005), δίνοντας έμφαση στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016) υπό το πρίσμα των συναντήσεων, αλληλεπιδράσεων και συνεργασιών τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2001). Απευθυνόμενη σε όλους, ντόπιους και ξένους, στοχεύει να τους ευαισθητοποιήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να κυριαρχήσει μια αλληλένδετη κατανόηση, ανοχή, αναγνώριση και αποδοχή ανάμεσά τους (Δαμανάκης, 2005). Υπό τη βασική αρχή της αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου», η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε όλα τα άτομα μιας κοινωνίας πολιτισμικού πλουραλισμού, ζητώντας την αποδέσμευση από μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές απόψεις και την υιοθέτηση μιας επικοινωνίας βασισμένης στην αμοιβαία κατανόηση, την ισοτιμία και την αλληλοαποδοχή (Δαμανάκης, 2005).

Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερης αξίας θεωρείται η αποσαφήνιση των αρχών που καθορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες κατά τον Essinger (1988), περιλαμβάνουν τόσο τη μέχρι τώρα διαμορφωμένη γνώση όσο και τα ευρήματα του επιστημονικού διαλόγου για τα ζητήματα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού του σχολικού χώρου (Νικολάου, 2005). Όπως επισημαίνει ο Essinger (1988, οπ. αναφ. στο Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019· Γεωργογιάννης, 1997· Κεσίδου, 2008a· Νικολάου, 2005· Σούλης, 2013), οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής τέσσερις:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, όπου το άτομο είναι σε θέση να κατανοεί τον διαφορετικό άλλο, να επιδεικνύει ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα αυτού (Γεωργογιάννης, 1997· Κεσίδου, 2008a) και εν τέλει να καλλιεργείται η συμπάθεια γι' αυτούς (Νικολάου, 2005).
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, όπου υπερβαίνοντας τα όρια των ομάδων, των φυλών και του κράτους οικοδομείται συλλογική συνείδηση, βάση της οποίας το άτομο παραμερίζει τις όποιες ανισότητες (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019) και εκλαμβάνεται ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν όμοια αξία (Κεσίδου, 2008a· Νικολάου, 2005).
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, όπου είναι εύλογο να επιτευχθεί σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα (Νικολάου, 2005) με το άνοιγμά μας στους ξένους πολιτισμούς και το ταυτόχρονο κάλεσμα συμμετοχής στο δικό μας πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 1997· Κεσίδου, 2008a).
- Εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, όπου εξαλείφονται εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ενώ αναπτύσσεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών (Κεσίδου, 2008a).

Για να διευκρινιστεί περισσότερο η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι χρήσιμο να καταγραφούν και οι τρεις βασικές αρχές – αξιώματα που χρησιμοποιεί από τη δεκαετία του '80 μέχρι και σήμερα ο Δαμανάκης (1997, όπ. αναφ. στο Παπαχρήστος, 2010). Η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη, παρά τα όποια πρακτικά προβλήματα, έχει εμπλουτιστεί από τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αναφέρονται στην: α) ισοτιμία των πολιτισμών, β) ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, και γ) παροχή ίσων ευκαιριών (Δαμανάκη, 2005). Άλλωστε, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξασφαλίζεται μόνο με την επικέντρωση στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, την αξιοποίηση του πολιτισμικού πλούτου που φέρουν στο σχολείο οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό και με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Χρηστίδου & Λιοναράκη, 2001). Υπό ανάλογο πρίσμα, οι Σκούρτου κ. συν. (2004), προτείνουν τις αρχές της αναγνώρισης και ισότητας, ως σημείο αναφοράς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου οι εκάστοτε πολιτισμικές διαφορές να παύσουν να λειτουργούν σαν κριτήρια διάκρισης και εν τέλει αποκλεισμού, αλλά να αποτελούν πεδία γόνιμης αντιπαράθεσης και μάθησης. Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι ακολουθώντας τις κυρίαρχες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σε θέση το εκπαιδευτικό σύστημα να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την

πολιτισμικής τους προέλευση, καθώς και να αντεπεξέλθει αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις της πολιτισμικής ετερογένειας των σχολείων.

Παρατηρείται ότι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το πολιτισμικό υπόβαθρο των ξένων δεν κρίνεται πλέον ως ελλειμματικό και κατώτερο, αλλά ως διαφορετικό, το οποίο τυγχάνει σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής (Δαμανάκης, 2000). Κατά τους Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008), ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στο να αντισταθμιστούν τα ενδεχόμενα γνωστικά ελλείματα, αλλά να αξιοποιηθούν οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται στις σχολικές τάξεις, με όφελος τόσο των μειονοτικών όσο και των γηγενών μαθητών. Η δημιουργία προϋποθέσεων για να αναπτυχθεί μία παιδαγωγική απομακρυσμένη από πολιτισμικές διαφορές αποτελεί κύριο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος για να επιτευχθεί δεν αρκείται στην ευαισθητοποίηση αλλά στις ουσιαστικές συνδιαλλαγές και συναντήσεις των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς να επιτύχουν όχι μόνο την κατανόηση της διαφορετικότητας σε επίπεδο σκέψης και πεποιθήσεων, αλλά με δημιουργικές πρακτικές συνεργασίας και αλληλεπίδρασης να οδηγηθούν τόσο σε προσωπική ανάπτυξη όσο και σε ευρύτερη ενδυνάμωση κοινωνικής συνοχής (Ευαγγέλου, 2005).

Με τις αρχές, τα αξιώματα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εύκολα διαμορφώνονται και τα ανάλογα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής μάθησης και ευρύτερα του σχολείου. Καθώς ένα διαπολιτισμικό σχολείο δεν είναι μόνο για τις μειονότητες, αλλά αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, ξένους και γηγενείς (Cummins, 2005), η υιοθέτηση σωστών πρακτικών διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι εύλογο να επιφέρει τον ανάλογο σεβασμό στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, ώστε να απομυθοποιηθεί η ιδέα του ενιαίου και ομοιογενούς πολιτισμού, μέσω της δημιουργίας μιας παιδαγωγικής πέρα από τις όποιες πολιτισμικές διαφορές (Γκόβαρης, 2004). Άλλωστε, οι διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές των μαθητών εντός της διδασκαλίας, μπορούν να διασταυρωθούν ποικιλοτρόπως και να προσφέρουν ένα ιδιαίτερο γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και ανταλλαγής (Μάγος, 2018). Είναι αναγκαίο το σχολικό περιβάλλον να αποτελεί το πλαίσιο αναγνώρισης της όποιας ετερογένειας, να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, σχολική ένταξη καθώς και την πραγμάτωση όλων των προσωπικών στόχων των μαθητών, προκειμένου να επιτρέπει σε όλους τους αυριανούς πολίτες, ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών, να ενταχθούν ομαλά στην

ελληνική κοινωνία (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009) και να ενσωματωθούν σαν ισότιμα και ενεργά μέλη (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Sleeter και Grant, (1987), μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνεται επίσης η δυνατότητα στους μαθητές να τροποποιήσουν και να αλλάξουν τις κοινωνικές ανισότητες που υφίστανται και στα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια.

2.1.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και το θεσμικό της πλαίσιο

Μέχρι τις αρχές τις δεκαετίας του 1990, τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και η ίδια η εκπαιδευτική πράξη κινούνται με τη λογική του ελλείμματος και των αντισταθμιστικών μέτρων και όχι στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Δαμανάκης, 2000). Τα σχολεία συνεχίζουν να λειτουργούν μόνο με όρους ομοιογένειας και χωρίς κανέναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Μπελέση, 2009), καθώς συνεχίζει να προτάσσεται η ίδια η ταυτότητα και η υιοθέτηση αυτής από τον διαφορετικό άλλο, ο οποίος απαιτείται να προσαρμοστεί θυσιάζοντας την ετερότητά του (Δαμανάκης, 2000). Άξιο αναφοράς, η υιοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) με τον Νόμο του 1983² (Ν.1404/83), όπου στοχεύουν στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2000, Νικολάου, 2011). Οι διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου προσπάθησαν να παρέχουν ειδική βοήθεια, λειτουργώντας όμως σε μια κατεύθυνση γρήγορης προσαρμογής και αφομοίωσης, χωρίς να υπολογίζεται το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Νικολάου, 2011). Λίγο μετά, κατά τα σχολικά έτη 1984-85 και 1985-86 ιδρύονται σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη για αγγλόφωνα και γερμανόφωνα παιδιά αντίστοιχα, τα Σχολεία Αποδήμων (αργότερα θα μετονομαστούν σε Σχολεία Παλιννοστούντων), με σκοπό την εκπαίδευση αρχικά έξω από το ενιαίο σχολικό σύστημα και μετά τη σταδιακή ένταξη στο κανονικό σχολείο (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Ουσιαστικά, τα σχολεία Αποδήμων λειτουργούσαν κυρίως για να αφομοιώσουν αυτούς τους μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εύλογα ο Δαμανάκης (2000) τονίζει ότι τα σχολεία αυτά επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσω της απομόνωσής τους. Συνεπώς, με τους νόμους να περιορίζονται στη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών και πως αυτοί θα προσαρμοστούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να αξιοποιείται το

² [ΦΕΚ 173/Α/24-11-1983](#)

πολιτισμικό κεφάλαιο αυτών, διαφαίνεται να αγνοείται η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των μαθητών στα πλαίσια αμοιβαίας αποδοχής και συνεργασίας. Γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών μέχρι το 1990 με τη λογική του διαχωρισμού, τα αποσπασματικά και απομονωμένα μέτρα δεν αντιμετώπιζε αλλά ούτε καλυτέρευε την υπάρχουσα κατάσταση, ενώ μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών σχολείων εξακολουθούσε να βρίσκεται στο περιθώριο (Παπαχρήστος, 2010).

Ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υιοθετείται για πρώτη φορά από το Υπουργείο Παιδείας με τον Νόμο 2413/1996³: «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», όπου στα άρθρα 34 και 35 γίνεται αναφορά στη μετατροπή των δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το άρθρο 34 του νόμου ορίζει ως σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την οργάνωση και λειτουργία σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας, ώστε να παρέχεται εκπαίδευση σε νέους εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και μορφωτικών ιδιαιτεροτήτων (Δαμανάκης, 2000· Δαμανάκης, 2005). Ο ίδιος νόμος (άρθρο 34, παρ.2), προβλέπει την «ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στα οποία θα «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους⁴». Αξίζει να αναφερθεί ότι την ίδια χρονική περίοδο επισφραγίζεται το ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκτά πλέον νομιμότητα και επιστημονική κάλυψη (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Γίνεται αντιληπτό ότι αρχίζει να συμπληρώνεται ένα βασικό έλλειμμα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, να διαμορφώνονται το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων αλλά και καινούριες δυνατότητες για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Νικολάου, 2005). Επίσης, η διαπολιτισμική προσέγγιση υιοθετείται πλέον ως επίσημη εκπαιδευτική κατεύθυνση για τα θέματα εκπαίδευσης και ένταξης των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών ομάδων (Παπαχρήστος, 2010).

³ [ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996](#)

⁴ [ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996](#)

Παρά τις θετικές προοπτικές που αρχίζουν να διαφαίνονται από τον Ν.2413/1996 προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κοινή εκπαίδευση γηγενών και ξένων μαθητών, δεν έλλειψαν οι κριτικές περί ασάφειας και αντιφατικών σημείων που περιέχει ο συγκεκριμένος νόμος. Αφού δεν υπάρχει μία κεντρική κατεύθυνση και ένας ενιαίος προγραμματισμός που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001), θεωρείται ότι συντάχθηκε με προχειρότητα, ασάφειες και αντιθέσεις, ενώ προτρέπει σε μία μονόπλευρη εκπαίδευση από την οποία απουσιάζει η δημιουργία πραγματικών διαπολιτισμικών σχολείων με ειδικά πολυπολιτισμικά προγράμματα (Χαρίτος, 2011).

Σύμφωνα με τις διατάξεις του, νομιμοποιείται ο διαχωρισμός μέσω της άκριτης παραδοχής της ιδιαιτερότητας ως *a priori* δεδομένης και διατηρήσιμης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προϋποθέσεις μετάβασης από μία αφομοιωτική σε μία διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική (Δαμανάκης, 2005). Η απλή μετατροπή ενός σχολείου σε σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ελλοχεύει τον τεράστιο κίνδυνο να ιδρυθούν τελικά «μειονοτικά σχολεία», τα οποία καλυμμένα υπό τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δε θα είναι σε θέση να απαλλάξουν τους μαθητές από την απομόνωση και περιθωριοποίησή τους (Δαμανάκης, 2000). Η ίδρυση ξεχωριστών ή «μειονοτικών σχολείων», λειτουργώντας με τη λογική του διαχωρισμού, αντί να αποτρέψουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των μαθητών, τον νομιμοποιούν, τον παγιώνουν και τον ενισχύουν (Μπελέση, 2009). Αναπαράγοντας στα σχολεία την ιδιαιτερότητα των μαθητών ελλοχεύει ο κίνδυνος να εξελιχθεί μια διαδικασία «ιδιαιτεροποίησης», με αποτέλεσμα τον κοινωνικοπολιτισμικό κατακερματισμό και την αποδυνάμωση της συνοχής, ενώ η «ιδιαιτεροποίηση» σε μία ακραία διάσταση μπορεί να λειτουργήσει και σαν συγκαλυμμένος κοινωνικός ρατσισμός (Δαμανάκης, 2005).

Μια μεταγενέστερη Υπουργική Απόφαση που αξίζει να αναφερθεί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι του 1999⁵ (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999) με τίτλο: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων», όπου προβλέπεται να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, με απώτερο στόχο την ισόρροπη και ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών στο ελληνικό

⁵ [ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999](#)

εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ ο νόμος κινείται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, παρατηρείται ότι δεν προβλέπει την πρόληψη ανάλογου διδακτικού προσωπικού (Σκούρτου κ. συν., 2004) για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών. Η ελληνική πολιτεία εμφανίζεται αδύναμη να διαχειριστεί την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά ατόμων, όπου αδιαφορώντας για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας τείνει να διαμορφώνει ένα σχολικό περιβάλλον εχθρικό για αυτά τα παιδιά, στο οποίο περιφρονείται το πολιτισμικό και το γλωσσικό τους κεφάλαιο. Διαφαίνεται ότι η γλώσσα που γνωρίζουν καλά οι μετανάστες μαθητές και γενικά η πολιτισμική ταυτότητα αυτών δεν απασχολεί την επίσημη πολιτεία, η οποία επιμένει στην αναγκαιότητα πλήρους ελληνοποίησής τους με την ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο, ως χρήσιμο στόχο εθνικά αλλά και παιδαγωγικά (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Σε άμεση συμφωνία αναφέρεται η άποψη των Σκούρτου κ. συν. (2004), οι οποίοι θεωρούν ότι το θεσμικό σχήμα του 1999, προσανατολισμένο στην εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, έχει αναλάβει το έργο της εξισορρόπησης του «ελλειμματικού» γλωσσικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών, προκειμένου να πραγματοποιηθεί τόσο η πολιτισμική όσο και η γλωσσική αφομοίωση αυτών στην ελληνική πραγματικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιάζουσες συνθήκες και καταστάσεις της προσφυγικής κρίσης των τελευταίων χρόνων στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε πιο πρόσφατες θεσμικές ρυθμίσεις (Ν.131024/Δ1/2016), στοχεύοντας την εκπαιδευτική ένταξη των ανήλικων προσφύγων. Συγκεκριμένα, με την Υπουργική Απόφαση του 2016⁶, θεσμοθετούνται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, δημιουργούνται και λειτουργούν Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ, αλλά και Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των ελληνικών και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικά οι ρυθμίσεις για τη λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ και των ΦΤ ΖΕΠ, δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από την Υπουργική Απόφαση του 1999 (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999), καθώς και εδώ στοχεύουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου στη συνέχεια αυτοί να καταφέρουν να ενταχθούν στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Με διεξοδική ανάλυση λοιπόν των στόχων των ΤΥ και των ΦΤ, γίνεται αντιληπτό ότι συνεχώς εξαντλούνται αποκλειστικά στη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των αλλοδαπών

⁶ [ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016](#)

μαθητών (Σκούρτου κ. συν., 2004), ενώ όταν δε διδάσκεται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης, η εκπαίδευση συνεχίζει να κινείται στη λογική γρήγορης ένταξης στις «κανονικές τάξεις» ώστε να αφομοιωθούν σταδιακά όλα τα παιδιά σε αυτές (Δαμανάκης, 2005).

Επικεντρωμένοι στην Υπουργική Απόφαση του 2016⁷ και συγκεκριμένα στην ίδρυση των ΔΥΕΠ, διαφαίνεται ο στόχος αυτών, ο οποίος τονίζει την εκπαιδευτική ενίσχυση των προσφύγων με την εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αλλά και με την οργάνωση ειδικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής⁸, οι ΔΥΕΠ πρόκειται να καλύπτουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, των αγγλικών, των ΤΠΕ αλλά και δραστηριοτήτων καλλιτεχνικής και αθλητικής φύσης σε απογευματινά προγράμματα, ανταποκρινόμενες πάντα στις ξεχωριστές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Παρά το γεγονός ότι η εφαρμογή των ΔΥΕΠ προβλέπει την κάλυψη διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και άλλων μαθημάτων, εύκολα γίνεται αντιληπτή η απουσία ενδιαφέροντος για την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής και κατ' επέκταση του πολιτισμικού υπόβαθρου. Στοιχείο που έρχεται σε άμεση αντιπαράθεση με τον Cummins (2005), ο οποίος προτείνει στα πλαίσια μιας σχολικής κοινότητας να υφίστανται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, γιατί εκτός του ότι δεν παρεμποδίζει την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, ταυτόχρονα αυξάνει το γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή και επιδρά θετικά στις σχολικές του επιδόσεις. Άλλωστε, σύμφωνα με την UNESCO⁹, η εκπαίδευση μέσω της μητρικής γλώσσας αποτελεί αναμφισβήτητο δικαίωμα όλων των παιδιών, καθώς εξασφαλίζει την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης, ενώ επίσης ενθαρρύνει την προσαρμογή στη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο από μία τελειώς μη οικεία και άγνωστη γλώσσα.

Μελετώντας εκτενέστερα τη λειτουργία των ΔΥΕΠ τόσο ο Συνήγορος του Πολίτη (2019) όσο και οι Αναγνώστου και Νικόλοβα (2017), διαπίστωσαν προβλήματα στον χρόνο υλοποίησης αυτών και στη στελέχωσή τους. Το γεγονός ότι λειτουργούν απογευματινές ώρες χωρίς καμία σχέση με την πρωινή ζώνη, εντείνουν την υπό όρους απομόνωση από τον υπόλοιπο πληθυσμό, δυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο τα αισθήματα περιθωριοποίησης και

⁷ [ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016](#)

⁸ [ΙΕΠ](#)

⁹ [The Use of vernacular languages in education](#)

γκετοποίησης των προσφύγων, στοιχείο που αντίκειται στις αρχές της συνεκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης που πρεσβεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Συνήγορος του Πολίτη, 2019). Κατά τους Αναγνώστου και Νικόλοβα (2017), οι ΔΥΕΠ δεν πρέπει να λειτουργούν μόνο απογευματινές ώρες αλλά επιβάλλεται να ενταχθούν στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων, προκειμένου να υφίσταται ισορροπημένη διάχυση του μαθητικού πληθυσμού. Όσον αφορά τη στελέχωση των ΔΥΕΠ, ο ίδιος ο νόμος (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016), αναφέρει την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για τη διδασκαλία μαθητών που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017), ενώ επίσης υστερούν σε εξειδικευμένες γνώσεις και προηγούμενες εμπειρίες αναφορικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Συνήγορος του Πολίτη, 2019). Άλλωστε, για να αντεπεξέλθουν στις ιδιαίτερες προκλήσεις του εγχειρήματος των ΔΥΕΠ, απαραίτητη θεωρείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό να διδάξουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, άλλα και η κατάρτιση αυτών σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη, προκειμένου να εργαστούν αποτελεσματικά με ένα ετερογενές μαθητικό δυναμικό (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

2.1.3 Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο

Στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και με επίκεντρο τις ευπαθείς ομάδες πληθυσμού (μουσουλμάνους Δυτικής Θράκης, τσιγγάνους, παλιννοστούντες, αλλοδαπούς), υλοποιούνται από το 1997 τέσσερα μεγάλα προγράμματα διαπολιτισμικής προσέγγισης (Νικολάου, 2005· Νικολάου, 2008b). Αυτά τα προγράμματα υπόκεινται στα πλαίσια των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) και αναφέρονται ως τα εξής τέσσερα: α) Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, β) Εκπαίδευση Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών μαθητών, γ) Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων και δ) Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού (Ομογενών) (Νικολάου, 2005· Νικολάου, 2008b· Σκούρτου κ. συν., 2004). Καθώς η υλοποίηση αυτών βασίστηκε στη διαμόρφωση ειδικών Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικού και εποπτικού υλικού για τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές, αλλά και στη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2005· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011), θεωρείται ότι προσέγγισαν αρκετά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστου, 2010). Βασικό κριτήριο αποτέλεσε ότι έθεσαν τις βάσεις για την εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δημιουργώντας ευνοϊκότερες

προϋποθέσεις για εφαρμογή των αρχών της, καθώς επιδίωξαν να επιτευχθεί βαθιά και ουσιαστική αναθεώρηση των δομών, των προγραμμάτων και των πρακτικών που υλοποιούνται στο σημερινό σχολείο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011· Παπαχρήστος, 2010). Από την άλλη πλευρά, οι Σκούρτου κ. συν. (2004) μελετώντας τα βασικά κείμενα των προγραμμάτων αυτών επισήμαναν ότι ενώ γίνονται αναφορές στη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών, δυστυχώς δε δείχνουν ότι αυτή παίζει κάποιο ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τόσο η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης όσο και η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των μεταναστών μαθητών (μητρική) διαφαίνεται να αποτελούν ανοιχτά ερωτήματα για τα προγράμματα αυτά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Επομένως, συνεχίζει να επικρατεί σαν κυρίαρχη επιδίωξη η γρηγορότερη και μαζικότερη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές διαδικασίες (Σκούρτου κ. συν., 2004) και η πλήρη ένταξη αυτών στο σχολικό σύστημα (Νικολάου, 2005), στοιχεία που δε συνάδουν με τις αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, κατά τον Παπαχρήστου (2010), τα προαναφερθέντα προγράμματα καθώς υλοποιήθηκαν σε λιγοστά σχολεία, με μικρό αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, δεν άφησαν τελικά στην ελληνική εκπαίδευση αποτελέσματα μόνιμων δομών, ενώ το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό τους έμεινε στην ουσία άγνωστο από μεγάλη ποσότητα εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να το εφαρμόσουν στην πράξη.

Με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας, κρίνεται χρήσιμο να αναφερθούν κάποια πειραματικά διαπολιτισμικά προγράμματα που υλοποιούνται σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο. Το πρόγραμμα «Δια Βίου Μάθηση 2007-2013», αποτελεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης που υλοποιεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, το οποίο θεσπίστηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ([1720/2006/EK](#)), αποσκοπώντας κυρίως στην ενίσχυση της συνεργασίας, των ανταλλαγών και της κινητικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των χωρών για ποιοτικότερη εκπαίδευση. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα, αξίζει να γίνει αναφορά σε ένα υποπρόγραμμα αυτού, το Comenius, το οποίο παρατηρείται να υπόκειται πλήρως στα αξιώματα, τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, ειδικός στόχος αυτού είναι να αναπτυχθεί σε μαθητές και εκπαιδευτικούς η ικανότητα να κατανοούν και να εκτιμούν την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα των πολιτισμών αλλά και των γλωσσών. Επίσης, επιδιώκεται μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που

θεωρούνται απαραίτητες για την προσωπική ανάπτυξη αυτών, προκειμένου στο μέλλον να δραστηριοποιηθούν ως ενεργοί πολίτες.

Ένα ακόμα από αυτά τα προγράμματα είναι το e-Twinning, στα πλαίσια του οποίου η πολυγλωσσία και οι διαφορετικές συνήθειες των πολιτισμών αναγνωρίζονται πλέον ως αυτονόητες και όχι παράξενες, ενώ επιδιώκεται η άμεση επαφή και συνεργασία ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Πέζαρου, Ανδριώτη & Αρμενιάκου, 2020). Κατά τους Μπερερή, Σιασιάκο και Λαζακίδου-Καφετζή (2006), μέσω αυτού του προγράμματος, σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες με τη χρήση των ΤΠΕ είναι σε θέση να συνεργαστούν, αποκομίζοντας παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη, καθώς προωθείται η συνείδηση ενός ευρωπαϊκού πολυγλωσσικού και πολιτισμικού μοντέλου. Τέλος, ένα ακόμη εγχείρημα με πλούσια διαπολιτισμική αξία θεωρείται η διαδικτυακή πύλη ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ καθώς περιέχει πλούσια πληροφόρηση και εκπαιδευτικό υλικό υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά τους Μπερερή κ. συν. (2006) κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο έργο αφού με ουσιαστική και απόλυτα σχεδιασμένη υποστήριξη επιτρέπει τη δημιουργία ενός ανθρώπινου δικτύου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και σχολεία, τόσο στον Ελληνικό χώρο όσο και σε χώρες του εξωτερικού.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε την κίνηση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου να ορίσει το 2008, ως Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου, προσπαθώντας να στραφεί η προσοχή όλων των Ευρωπαίων στη σημασία που έχει ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών λαών (Νάσκου-Περράκη, 2011). Το ίδιο έτος από το Συμβούλιο της Ευρώπης, υιοθετείται επίσης η Λευκή Βίβλος¹⁰ με τίτλο: «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια», η οποία αναφέρεται τόσο στον διαπολιτισμικό διάλογο και τα μέτρα υλοποίησης αυτού, όσο και στους τρόπους διαχείρισης της πολιτιστικής πολυμορφίας. Ακολουθώντας το σχέδιο της «Λευκής Βίβλου», σύμφωνα με τους Ganesh και Holmes (2011), οι άνθρωποι μιας διευρυμένης κοινωνίας με στοιχεία διαφορετικότητας και πολυμορφίας θα ήταν εφικτό να μάθουν να ζουν μαζί.

¹⁰ [Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο](#)

2.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ετοιμότητας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται άμεσα τα ερεθίσματα και να αντιδρά ανάλογα σε αυτά, ως αποτέλεσμα μιας ενδεδειγμένης διαμορφωμένης προετοιμασίας (Μπαμπινιώτης, 1998). Ένας διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει ο πολυπολιτισμικός πλουραλισμός των σύγχρονων τάξεων, στις οποίες φοιτούν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία από εκείνα των γηγενών μαθητών (Κοσσυβάκη, 2001). Άλλωστε, για να λειτουργήσει το σχολικό περιβάλλον υπό τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να πρεσβεύει αυτές τις αρχές και να είναι διαπολιτισμικά ικανός (Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard & Philiprou, 2017· Σιμόπουλος, 2014b), με τη διαπολιτισμική ικανότητα να συνιστά ένα σύνολο αξιών, στάσεων, παραδοχών και συμπεριφορών σε διαρκή ανάπτυξη (Σιμόπουλος, 2014b).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός κατέχει γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες, οι οποίες τον καθιστούν ικανό να κατανοεί και να σέβεται όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως των διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων, να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και με σεβασμό στις εκάστοτε αλληλεπιδράσεις και επικοινωνία με αυτούς και εν τέλει να καθιερώνει με αυτούς τους ανθρώπους θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις (Barrett et. al., 2017). Καθώς η κατανόηση του πολιτισμικού υπόβαθρου όλων των μαθητών είναι σε θέση να λειτουργήσει σαν ασφαλιστική και κοινωνική δικλείδα, ώστε να επιτυγχάνεται από όλους η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Ahmed & Γεωργίου, 2010), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια, την ικανότητα και επιδεξιότητα να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στις διαπολιτισμικές συναντήσεις με τους άλλους, αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά κι αρμονικά υπό τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Barrett et. al., 2017). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Banks (2004), για να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικά έτοιμος ένας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει άνεση και ευχέρεια τόσο στον χειρισμό θεμάτων ετερογένειας, όσο και στα όποια προβλήματα υφίστανται από τη συνύπαρξη των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες και κυρίως μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η Ευρωπαϊκή Ένωση καθιστά επείγουσα προτεραιότητα τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο την ποιοτικότερη εκπαίδευση και την εξάλειψη της

σχολικής αποτυχίας (Νικολάου, 2008b). Χαρακτηριστικά, οι Cushner και Mahon (2009), επισημαίνουν την επιτακτική ανάγκη επιλογής διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών, αφού μόνο αυτοί δύναται να διευκολύνουν τους μαθητές διαφορετικού πολιτιστικού υπόβαθρου να μάθουν και να εφοδιαστούν με κατάλληλες δεξιότητες που θα τους οδηγήσει σε σχολική επιτυχία. Η σημασία της διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς πληθώρα ερευνών (Alismail, 2016· Cushner & Mahon, 2009· Καραγιάννη, 2019· Κοσσυβάκη, 2001· Pampouri & Gotsis, 2020) τονίζει την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση. Δεν απουσιάζει και η πρόταση των ίδιων των εκπαιδευτικών για περαιτέρω διαπολιτισμική κατάρτιση, λόγω της ποικιλομορφίας των τάξεων τους, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε ζητήματα διαπολιτισμικής φύσης και να εξερευνήσουν κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές για όλους τους μαθητές (Alismail, 2016). Αξίζει τέλος να αναφερθεί η πρόσφατη έρευνα των Pampouri και Gotsis (2020), η οποία ενώ κατέδειξε θετική στάση κι υψηλό βαθμό εκτίμησης των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους στις διαπολιτισμικές τάξεις σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, υπογράμμισε ωστόσο τη λήψη συνεχούς εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητάς αυτών, καθώς η κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται πολύ σημαντική. Άλλωστε, μέσα από ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης είναι σε θέση ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να αποκτήσει τα κατάλληλα και απαιτούμενα χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ετοιμότητας, προκειμένου να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα την ετερότητα των μαθητών και να προωθεί αποδοτικότερα τη διαπολιτισμική μάθηση (Μπελέση, 2009).

Είναι εύλογο, ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός όταν λειτουργεί με γνώμονα την αναγνώριση και το σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του σχολικού περιβάλλοντος, υπό το πρίσμα διαπολιτισμικού προσανατολισμού και προωθώντας τις έννοιες της δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών, είναι ικανός να διασφαλίσει την κοινωνική και πολιτισμική συνοχή μεταξύ όλων των μαθητών του. Με λίγα λόγια, αν τελικά στο μικροεπίπεδο του σχολείου οι μαθητές μάθουν να συμβιώνουν με τον διαφορετικό «άλλο», τότε μελλοντικά θα μπορούν να αλληλοεπιδρούν επιτυχώς με άτομα διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας (UNESCO, 2002¹¹).

¹¹ [Education for all. IS THE WORLD ON TRACK;](#)

2.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Συμπερασματικά, καθώς ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί πλέον βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, θεωρείται επιτακτική ανάγκη η κοινωνική συνοχή και ο σεβασμός στην ισότιμη αξιοπρέπεια κάθε ατόμου. Μέσω της διαπολιτισμικής προσέγγισης το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να αποδεχτεί την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού, να επιτύχει τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και να επιφέρει την αρμονική συμβίωση αυτών. Άλλωστε, μέσω της αποδοχής και του σεβασμού της όποιας πολιτισμικής πολυμορφίας, εύλογα διασφαλίζεται τόσο η πολιτισμική όσο και η κοινωνική συνοχή. Μελετώντας το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της Ελλάδας έγινε αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας χρειάζεται αρκετές παρεμβάσεις και τροποποιήσεις, ώστε τελικά να διαμορφωθεί και να εφαρμοστεί η κατάλληλη στρατηγική για την εκπαίδευση όλων των μαθητών στα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός επιβάλλεται να καταστεί έτοιμος διαπολιτισμικά έχοντας την ευχέρεια και άνεση να αξιοποιήσει τα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους, με τα οποία θα μπορεί να μετασχηματίσει συμπεριφορές και να εμπνεύσει την αναγνώριση και τον σεβασμό του διαφορετικού «άλλου». Λειτουργώντας με δεδομένα τη διάδραση και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών του, αφού έχει λάβει υπόψη τις πολιτισμικές καταβολές αυτών, διαφαίνεται εφικτό το κλίμα της σχολικής τάξης να χαρακτηρίζεται από συνοχή και αλληλεγγύη.

3 Επιμόρφωση και επιμορφωτικές ανάγκες

Η διαδικασία της επιμόρφωσης διαφαίνεται ιδιαίτερα σημαντική στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, καθώς συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την αναβάθμιση του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Κρίνεται χρήσιμο να διευκρινιστεί η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας και πολιτισμικού πλουραλισμού, καθώς και να αναφερθούν οι μορφές, οι τύποι και τα προγράμματα επιμόρφωσης που υφίστανται στον ελληνικό χώρο. Τέλος, στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου διευκρινίζεται η έννοια των εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και η αναγκαιότητα διερεύνησής τους για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ανάλογων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων.

3.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

3.1.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και η αδιάκοπη εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης καλεί τους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους, ώστε να ανταποκρίνονται άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Για να αντεπεξέλθει ο εκπαιδευτικός τόσο στον πολυσύνθετο ρόλο του όσο και στις κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις των διαρκών μεταβολών του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθίσταται επιτακτική ανάγκη η συνεχής επιμόρφωσή του (Βεργίδης, 2012· Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2020). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο¹² (2009), η επιμόρφωση προτίθεται να συνδέσει τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με τις επαγγελματικές τους πρακτικές και δραστηριότητες, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις, να υιοθετήσουν στάσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούν να αναστοχάζονται την εκπαιδευτική τους δράση, να αξιοποιούν ποιοτικότερα τις εκάστοτε παιδαγωγικές εξελίξεις και τέλος να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις τρέχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές. Στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης, ως μίας οργανωμένης και στοχευμένης διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί είναι εφικτό να βελτιώσουν, να συμπληρώσουν και να ανανεώσουν την εκπαίδευσή τους

¹² [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο](#)

(Καλαματιανού, Κούλης, Παναγόπουλος, 2019), ενώ ταυτόχρονα μπορεί να επιτευχθεί εξέλιξη και αναβάθμιση τόσο της εκπαίδευσης όσο και του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2001· Δουλκερίδου, 2015· Π.Ι., 2009). Άλλωστε, με στόχο οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις των σχολείων, επιβάλλεται να προβούν σε μετασχηματισμό των δράσεων και των πρακτικών τους, τόσο μέσω της εμπειρίας τους όσο και με την υλοποίηση ποικίλων μορφών επιμόρφωσης (Βασιλόπουλος, 2018).

Η επιμόρφωση, ως μία πολύπλευρη και συστηματικά οργανωμένη δραστηριότητα, βαδίζει παράλληλα και υλοποιείται στα πλαίσια τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017· Καρράς & Οικονομίδης, 2015), ενώ συνδεδεμένη άμεσα με το ευρύτερο πεδίο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης θεωρείται μέγιστη η σημασία και η συμβολή της προς την πλευρά του εκπαιδευτικού (Καρράς & Οικονομίδης, 2015). Σαν έννοια, συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη (Καλαματιανού κ. συν., 2019· Παπαναούμ, 2008α· Παπαναούμ, 2014), καθώς αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εξέλιξης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Σακκούλης κ. συν., 2017) και χαρακτηρίζει σημαντικά όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας (Βασιλόπουλος, 2018· Ντούρου, 2014). Αποτελώντας μια συνεχή διαδικασία μάθησης (Γκραίκος, 2014· Παπαναούμ, 2014), μπορεί να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να ενημερώνονται διαρκώς (Bayraktı, 2009), ενώ ακόμα επιδιώκει την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων επαγγελματικής και επιστημονικής κατάρτισης (Δουλκερίδου, 2015· Καλαματιανού κ. συν., 2019). Κρίνεται αναγκαία και ιδιαίτερα σημαντική η επιμόρφωση σε όλη τη διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού, καθώς μπορεί να τον βοηθήσει να ανταποκρίνεται στο εκπαιδευτικό του έργο στο χώρο του σχολείου, αλλά και να αναπτύσσεται ο ίδιος προσωπικά, επαγγελματικά και επιστημονικά (Ντούρου, 2014). Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί βασικό παράγοντα για να διατηρήσει και να βελτιώσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός την ποιότητα του εκπαιδευτικού του έργου (Βασιλόπουλος, 2018· Ντούρου, 2014), η επιμόρφωση εφόσον εκλαμβάνεται ως βασική συνιστώσα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαναούμ, 2008α), χρήζει απαραίτητης σημασίας και προσοχής. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Παπαοικονόμου (2015), μία συνεχής υποστήριξη, ενημέρωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού όταν συνδυαστεί με μία απόλυτα στοχευμένη εκπαιδευτική πολιτική είναι σε θέση να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τέλος, γίνεται άμεσα

αντιληπτό ότι τόσο η επιμόρφωση όσο και κατ' επέκταση η επαγγελματική ανάπτυξη μπορούν να θέσουν τα θεμέλια και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκριθούν άμεσα και αποδοτικότερα στις συνεχώς αυξανόμενες και εκτεταμένες απαιτήσεις του εργασιακού τους χώρου, όπως αυτές διαμορφώνονται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

3.1.2 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, για να καταστεί ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικά έτοιμος, απαραίτητη προϋπόθεση κρίνεται η συνεχής εκπαίδευσή του. Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες για να είναι αποτελεσματικές, απαιτούν εκπαιδευτικούς ευαισθητοποιημένους, ενημερωμένους και σίγουρα επιμορφωμένους για να είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές προκλήσεις και δυσκολίες του εργασιακού τους χώρου. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να παίξει ενεργό ρόλο σε μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες λόγω των συνεχών αλλαγών που υφίστανται στον εργασιακό του χώρο (Κοσσυβάκη, 2001· Παπαναούμ, 2014), και καθώς η βασική του κατάρτιση δεν είναι αρκετή, η επιδίωξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελεί μία σύνθετη, δυναμική και άδιακοπη διαδικασία για όλη τη διάρκεια της ζωής του (Barrett et al., 2017). Άλλωστε, με συνεχείς επιμορφώσεις πέρα της αρχικής τους εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί, αφενός μεν να αντιμετωπίζουν τα σύνθετα και πολύπλοκα προβλήματα των πολυπολιτισμικών τάξεων, αφετέρου δε να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές ανάλογα με τις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών τους (Δαμανάκης, 2005). Η άμεση προσαρμογή τόσο στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες όσο και στη σχολική τάξη, επιτυγχάνεται από τους εκπαιδευτικούς με διαρκή αναστοχασμό και ενημέρωση, προκειμένου να είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα των μαθητών τους, να συνδέουν τις ανάγκες αυτών με αυτές της ευρύτερης κοινωνίας και τέλος να στηρίζουν με την επαγγελματική τους κατάρτιση τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές (Κεσίδου, 2014). Το τόσο επίκαιρο και ιδιαίτερα σημαντικό έργο που έχουν κληθεί οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν, που δεν είναι άλλο από αυτό των ανομοιογενών και πολυπολιτισμικών τάξεων με ετερογενή μαθητικό δυναμικό, επιβάλλει να είναι εξοπλισμένοι με καινούριες επιστημονικές θεωρήσεις (Γκόβαρης, 2004), με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις διαπολιτισμικής διδακτικής (Κοσσυβάκη, 2001), αλλά και μεθόδους ένταξης αντιρατσιστικού και αντιξενοφοβικού χαρακτήρα κατά τη διδακτική πράξη

(Νικολάου, 2011). Με λίγα λόγια, μέσω της επιμόρφωσης διαπολιτισμικού προσανατολισμού, οι εκπαιδευτικοί είναι εφικτό να αναπτύξουν στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν καλύτερα το «διαφορετικό» (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Αξίζει να αναφερθεί ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης προσεγγίζοντας την εκπαίδευση γενικά και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικότερα, θέτει ως προτεραιότητα με το Πρόγραμμα Pestalozzi¹³ την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ετοιμότητας και κατάρτισης αυτών. Με δεδομένο την ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού των σύγχρονων κοινωνιών, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η εκπαιδευτική πολιτική όλων των χωρών επιβάλλεται να στοχεύει στη διαρκή ανανέωση των δεξιοτήτων και των προσόντων όλων των εκπαιδευτικών, εάν επιθυμείται η βελτίωση εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας (Δουράνου, 2007). Άλλωστε, πλέον αναγνωρίζεται ότι τα σχολεία γίνονται καλύτερα μόνο με την άμεση συμμετοχή και βοήθεια του εκπαιδευτικού δυναμικού (Guskey, 2002).

Βασική προϋπόθεση κατά τους Σκούρτου κ. συν. (2004), πρέπει να αποτελούν η συστηματική υποστήριξη και οι συχνές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, επικεντρωμένες σε συγκεκριμένα ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διγλωσσίας. Απαραίτητη σύσταση στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί η εξειδικευμένη επιμόρφωση ώστε να κατορθώσουν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, καθώς θα μπορούν να εκτιμήσουν την ποικιλομορφία και να ενσωματώσουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Boeckmann, 2016). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ως απαραίτητη ανάγκη η παροχή στους εκπαιδευτικούς τακτικών επιμορφώσεων σε θέματα μάθησης και διγλωσσίας, πολιτισμικής ταυτότητας, γλωσσικής συνειδητοποίησης αλλά και στο ζήτημα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Σκούρτου κ. συν., 2004). Άλλωστε, πληθώρα ερευνητικών δεδομένων (Καλαματιανού κ. συν., 2019· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Παπαχρήστος, 2010· Παυλής, 2016· Πολύζος, 2020· Ρουσάκη & Χατζηνικολάου, 2005· Σγούρα κ. συν., 2017), μελετώντας την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης και διαχείρισης της ποικιλομορφίας των ελληνικών σχολείων, κατέδειξαν τόσο τα μεγάλα προβλήματα που κλείνονται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, όσο και

¹³ [Council of Europe - Pestalozzi N°1](#)

τις τεράστιες ελλείψεις αυτών. Επιτακτική ανάγκη προβάλλεται το αίτημα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης (Παυλής, 2016· Σγούρα κ. συν., 2018), ώστε με συστηματική εκπαίδευση να ευαισθητοποιηθούν στην παρουσία των διαφορετικών άλλων, να τους διαχειρίζονται με επιτυχία αλλά και να μπορούν να αναρωτιούνται συνεχώς για την αποτελεσματικότητα των εκάστοτε επιλογών τους (Παυλής, 2016). Όπως αναφέρει και ο Μάγος (2006), η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν παραμένει σε απλή πληροφόρηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών των διαφερόντων πολιτισμών, αλλά κυρίως κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναρωτηθούν, να εντοπίσουν και εν τέλει να επεξεργαστούν τους δικούς τους φόβους, στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στην αποδοχή της ετερογένειας. Άλλωστε, δεν απουσιάζουν και οι έρευνες (Γαϊτανίδου, 2015· Μάγος, 2004· Μάνου, 2014· Φραγκουδάκη, Δραγώνα & Ανδρούτσου, 1997), που κατέδειξαν εκπαιδευτικούς που έστω και με μία μικρή εμπειρία επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης ή συμβουλευτικής, να διαπιστώνουν τον μεγάλο βαθμό συμβολής της στο να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τα θέματα μιας πολιτισμικού πλουραλισμού τάξης. Άξια αναφοράς θεωρείται έρευνα σε Δημοτικό σχολείο που υλοποιεί επιμορφωτικές δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών υπό όρους αλληλοσεβασμού και συνεργασίας, με αποτέλεσμα να καταδεικνύει την τεράστια αποδοτικότητα αυτών, καθώς η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου διαπιστώνεται σε υψηλό επίπεδο (Γαϊτανίδου, 2015). Θεωρείται αδιαμφισβήτητο ότι αν επιθυμούμε την αναδιάρθρωση των σχολείων με τέτοιο τρόπο που να κατορθώσει να έχει εκπαιδευτικούς ικανούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους ετερογενείς μαθητές, θα πρέπει να ενδυναμώσουμε, να διαπλάσουμε και να αναζωογονήσουμε τους δασκάλους (Banks, 2004).

3.1.3 Μορφές και τύποι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και το ιδεολογικό πλαίσιο κάθε περιόδου, τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μπορεί να έχει ποικίλες μορφές, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τα κριτήρια που τίθενται κάθε φορά. Το εύρος των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που υλοποιείται στη χώρα μας είναι ιδιαίτερα ποικίλο, με

αρκετές φορές η διαφοροποίηση να είναι δυσδιάκριτη ενώ άλλες φορές οι μορφές και οι τύποι να αλληλεπικαλύπτονται (Σακκούλης κ. συν., 2017) και να συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Εστιάζοντας στον απώτερο στόχο της επιμόρφωσης που σχετίζεται άμεσα με τις επιδιωκόμενες αλλαγές των εκπαιδευτικών διακρίνονται τρεις επιμορφωτικές προσεγγίσεις: α) τεχνική-θεραπευτική, β) πρωσοποκεντρική, και γ) κριτική-χειραφετική προσέγγιση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Ling, 2002). Κατά την πρώτη προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις που θα εφαρμόσουν πιστά στην τάξη (Ling, 2002), ενώ ως παθητικοί δέκτες πρέπει να θεραπεύσουν τις εκάστοτε ελλείψεις τους, ενστερνιζόμενοι συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Από την άλλη πλευρά, η πρωσοποκεντρική προσέγγιση δίνει νόημα στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, χωρίς να τον θεωρεί παθητικό μιμητή προτύπων (Σακκούλης κ. συν., 2017), ενώ επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο μέσω ενός συνεχόμενου στοχασμού στο αντικείμενο της διδασκαλίας τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τέλος, κατά την κριτική-χειραφετική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός προβάλλεται σαν πολιτικός ακτιβιστής (Ling, 2002· Σακκούλης κ. συν., 2017), ο οποίος είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι θεσμικές δομές αλλά και να δράσει για τη διάρθρωση αυτών (Ling, 2002). Κατά την τρίτη αυτήν προσέγγιση, η επιμόρφωση είναι εφικτό να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε με κριτική σκέψη οι εκπαιδευτικοί να παρέμβουν μετασχηματιστικά τόσο στις παιδαγωγικές πρακτικές και το σχολείο όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Ling, 2002).

Εν συνεχεία των παραπάνω και με κριτήριο τις σχέσεις επιμορφωτικών φορέων και επιμορφούμενων, αξίζει να γίνει αναφορά στην πρόταση του Βεργίδη (1993), για τους τρεις πρωταρχικούς τύπους επιμόρφωσης: α) ετεροκαθοριζόμενη, β) συμμετοχική, και γ) εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Κατά την ετεροκαθοριζόμενη, η όποια επιμορφωτική δραστηριότητα οργανώνεται αποκλειστικά από τον φορέα με βάση τις γενικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι επιμορφούμενοι να θεωρούνται παθητικοί αποδέκτες και να απουσιάζει η διερεύνηση των πραγματικών αναγκών τους (Σακκούλης κ. συν., 2017). Όσον αφορά τη συμμετοχική προσέγγιση, αποτελεί μία ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης (Βεργίδης, 1993), όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν το ερέθισμα να κατανοήσουν τις πρακτικές τους, να στοχαστούν τις επιλογές τους (Τσάφος, 2014) και εν τέλει να διαπραγματευτούν

για τη διερεύνηση των πραγματικών τους προσωπικών αλλά και συλλογικών αναγκών (Σακκούλης κ. συν., 2017). Τέλος, η εκπαιδευτική έρευνα-δράση αποτελεί μία αναστοχαστική προοπτική, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιληφθούν την ανάγκη να μελετήσουν διεξοδικά το εκπαιδευτικό τους έργο (Τσάφος, 2014), να συνειδητοποιήσουν την εκπαιδευτική τους πορεία, αλλά και να αναστοχαστούν τον ρόλο τους σε αυτήν (Γραΐκος, 2014). Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσοντας διαδικασίες έρευνας κατά την καθημερινή τους εκπαιδευτική πράξη, μπορούν να βελτιώσουν τις ενέργειές τους, έτσι ώστε να επιλυθούν τα πραγματικά προβλήματα που εμφανίζονται στον σχολικό χώρο (Σακκούλης κ.συν., 2017).

Ως προς τον χαρακτήρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση χωρίζεται σε υποχρεωτική ή προαιρετική (Γραΐκος, 2014· Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου, 2007· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μάνεσης, 2014), με την υποχρεωτική να θεσμοθετείται με τον νόμο Π.Δ. 250/92 (Π.Ι., 2009) και να ταυτίζεται κυρίως με την εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία απευθύνεται κυρίως σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (αναπληρωτές ή νεοδιόριστους) (Σακκούλης & Βεργίδης, 2017). Η εισαγωγική επιμόρφωση στη χώρα μας υλοποιείται σε 100 περίπου ώρες (Π.Ι., 2009), παρέχεται θεσμικά και ελέγχεται αυστηρά από την εκπαιδευτική διοίκηση (Γραΐκος, 2014), ενώ σκοπεύει να εισάγει τους νέους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα, αφού καλύψει τα κενά της θεωρητικής κατάρτισης των σπουδών τους με αυτά της πρακτικής άσκησης του επαγγέλματος (Σαλτερής, 2015). Αν και καταγράφεται σημαντική η συμβολή της εισαγωγικής επιμόρφωσης στη βελτίωση της διδασκαλίας, δεν απουσιάζουν και οι δυσλειτουργίες αυτής ως προς το ζήτημα να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη (Ασημάκη, Μυλωνοπούλου & Βεργίδης, 2016). Δυστυχώς, αρκετά συχνά επισημαίνονται τόσο οι ελλείψεις όσο και οι αδυναμίες της εισαγωγικής επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Δούκας κ. συν., 2007), καθώς αμφισβητούν την ποιότητα, την οργάνωση αλλά και την αποτελεσματικότητα αυτής (Γραΐκος, 2014), αφού δε δύναται να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των πραγματικών τους αναγκών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βεργίδης & Βαλμάς, 2011). Στο πλαίσιο της προαιρετικής επιμόρφωσης γίνεται αναφορά σε ειδικά σεμινάρια κυρίως καινοτόμων δράσεων όπως: Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ισότητα των Φύλων κ.α. (Δούκας κ. συν., 2007· Π.Ι., 2009), καθώς και ημερίδες ή συνέδρια στα οποία η συμμετοχή είναι μη υποχρεωτική και

ποικίλει ανάλογα με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Μάνεσης, 2014). Κύριοι φορείς τέτοιων επιμορφώσεων μπορεί να είναι: το Π.Ι., τα Α.Ε.Ι και Α.Τ.Ε.Ι, τα Π.Ε.Κ, το Ε.Α.Π, η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε), Σχολικοί Σύμβουλοι και δίκτυα σχολικών μονάδων (Δούκας κ. συν., 2007), ενώ από το 1996 αρκετές επιμορφωτικές δραστηριότητες υλοποιούνται με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ κ.α) (Γραίκος, 2014· Καρράς & Οικονομίδης, 2015).

Θέτοντας το κριτήριο χώρου διεξαγωγής, οι επιμορφώσεις διακρίνονται σύμφωνα με το πού διεξάγονται σε: α) εντός του σχολείου (ενδοσχολική), β) με επίκεντρο το σχολείο, και γ) εκτός του σχολείου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σακκούλης κ. συν., 2017). Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης (Ντούρου, 2014), που αφορά τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2014) και στοχεύει να καλύψει τόσο τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα προβλήματά τους, όσο και τα όποια εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά προβλήματα παρουσιάζει το συγκεκριμένο σχολείο (Τσάφος, 2014). Κατά τον Γραίκο (2014), μία ουσιαστική ενδοσχολική επιμόρφωση είναι σε θέση να επιτρέψει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τα επιμορφωτικά θέματα, αλλά κυρίως μέσω της υλοποίησής της να επιτευχθεί η διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την εκπαιδευτική πράξη. Από την άλλη πλευρά, η επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο αναφέρεται σε έναν συνδυασμό ενδοσχολικής επιμόρφωσης με άλλες μορφές εξωσχολικής επιμόρφωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλους φορείς ή υπηρεσίες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής τους μονάδας και να επιδιώξουν τη γενικότερη βελτίωση αυτής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τέλος, το μοντέλο επιμόρφωσης εκτός σχολείου αποτελεί έναν ιδιαίτερα διαδεδομένο τύπο επιμόρφωσης που περιλαμβάνει διαλέξεις και σεμινάρια από διάφορους επιμορφωτικούς φορείς (ΠΕΚ, Πανεπιστήμια κ.α.) (Σακκούλης κ.συν., 2017). Κατά τον Lieberman (1996), αυτός ο τύπος μοντέλου με την ομαδικές διδασκαλίες εκπαιδευτικών εκτός του σχολικού χώρου χρειάζεται ριζικό μετασχηματισμό και επανεξέταση, καθώς το σχολείο ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής αλλά και οι καθημερινές δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και δεν υπολογίζονται.

Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια των επιμορφώσεων μπορούν να χωριστούν σε: α) βραχείες (ολιγοήμερες επιμορφώσεις μέχρι 10 ώρες), β) μέσης διάρκειας (από 10 έως 100 ώρες), και γ) μακράς διάρκειας (περισσότερες των 100 ωρών), ενώ με βάση τον χρόνο

διεξαγωγής τους υλοποιούνται είτε εντός του εργασιακού ωραρίου είτε εκτός αυτού, σε αργίες, απογευματινές ώρες ή και κατά τη διάρκεια των διακοπών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σακκούλης κ.συν., 2017).

Επιπρόσθετα, οι επιμορφωτικές μέθοδοι εκλαμβάνονται ως αρκετά χρήσιμη κατηγοριοποίηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, με τους Σακκούλη κ.συν. (2017) να τις διαχωρίζουν σε: α) εκθετική ή παρουσίασης, β) βιωματική ή συμμετοχική, και γ) έρευνα-δράσης. Οι παραδοσιακές μέθοδοι των διαλέξεων και εισηγήσεων κατά την εκθετική μορφή εύλογα κινούνται μέσα στα όρια της ετεροκαθοριζόμενης και τεχνικής-θεραπευτικής προσέγγισης, με αποτέλεσμα να αναιρείται ο ενεργητικός ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς εκλαμβάνεται σαν παθητικός δέκτης της όποιας επιμορφωτικής διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, η βιωματική-συμμετοχική μορφή είναι σε θέση μέσα από σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους (βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κ.α.), να δώσει ενεργό ρόλο στους εκπαιδευτικούς, ώστε μαζί με τους επιμορφωτές τους να μπορούν να διαμορφώσουν οι ίδιοι το πλαίσιο της επιμόρφωσής τους (Αναστασιάδης, Καγκά, Λουκέρης, Μαντάς & Τραντάς, 2011). Τέλος, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η έρευνα-δράση αποτελεί την επιμόρφωση που θεμελιώνεται μέσω τις έρευνας και της θεωρητικής ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των δασκάλων και να λύνονται τα πραγματικά προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος (Σακκούλης κ.συν., 2017).

Μία τελευταία επίσης σημαντική κατηγορία θεωρείται αυτή που αναφέρεται στη μορφή επικοινωνίας των επιμορφωτών με τους επιμορφούμενους. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε: α) δια ζώσης, β) εξ αποστάσεως, γ) μεικτή, και δ) δίκτυα μάθησης (e-learning) (Σακκούλης κ.συν., 2017). Εύλογα η επικοινωνία των δια ζώσης συναντήσεων επιτρέπει την άμεση ανατροφοδότηση ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφούμενους, με τις υπόλοιπες όμως μορφές να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά την εξ αποστάσεως επιμόρφωση γίνεται αναφορά στη διαδικτυακή επιμόρφωση που διακρίνεται σε σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων. Ιδιαίτερα θετικό στοιχείο της σύγχρονης επιμόρφωσης είναι ότι δεν αναιρείται το στοιχείο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παρακολουθούν ζωντανά τον εκπαιδευτή και θέτοντας ερωτήσεις στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής τάξης να επικοινωνούν διαδραστικά μαζί του (Τσάφος, 2014). Αντίστοιχα, εντός των ορίων της ασύγχρονης επιμόρφωσης ο

εκπαιδευτικός κατέχει περισσότερο ενεργητικό ρόλο, καθώς είναι αυτός που επιλέγει τον χρόνο και τον ρυθμό ενασχόλησής του αλλά και τα θέματα που ενδιαφέρεται ο ίδιος να επιμορφωθεί (Τσάφος, 2014). Η μεικτή προσέγγιση επιμόρφωσης είναι σε θέση να συνδυάσει τις δια ζώσης συναντήσεις με τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, προσφέροντας ευελιξία κατά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών αλλά και τη δυνατότητα της αυτορρύθμισης αυτής από τους ίδιους (Κυριάκη & Παρδάλη, 2012), με αποτέλεσμα να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην όλη επιμορφωτική διαδικασία. Τέλος, τα δίκτυα μάθησης αποτελούν σχήματα που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ομάδες ή κοινότητες μάθησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Παπαναούμ, 2014), κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες, ενδιαφέροντα και αγωνίες, προβληματίζονται και συζητούν για καλές τεχνικές και πρακτικές στο πλαίσιο της δουλειάς τους (Lieberman, 1996· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται και να ωθείται περαιτέρω η μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Lieberman, 1996). Με ενσωματωμένα αρκετά χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της έρευνας-δράσης, τα δίκτυα μάθησης γίνεται αντιληπτό να αποσκοπούν τόσο στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία όσο και στη γενικότερη επαγγελματική πρόοδο αυτών. Άλλωστε, με μία τέτοια προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση όχι μόνο να διευρύνουν τις γνώσεις τους, αλλά να προσεγγίσουν πολυεπίπεδα και πλουραλιστικά τους τρόπους μετάδοσης αυτών σε ένα πολυπολιτισμικό και πολύμορφο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Τσάφος, 2014).

Με τους προτεινόμενους τύπους και μορφές της επιμόρφωσης εύλογα μπορεί να διαμορφωθούν και τα ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, των οποίων τα χαρακτηριστικά θα βασιστούν στα προαναφερθέντα κριτήρια ταξινόμησης. Τέλος, μελετώντας τους τύπους και τις μορφές της γίνεται αντιληπτό ότι μπορούν να επιφέρουν αρκετά θετικά αποτελέσματα (ειδικά αν δύναται να λειτουργήσουν συνδυαστικά) στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά και να αποτελέσουν σημαντική συνιστώσα τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτού όσο και στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.1.4 Προγράμματα επιμόρφωσης για τα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δυστυχώς δεν προσφέρουν το σύνολο της απαιτούμενης εκπαιδευτικής κατάρτισης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής

προσέγγισης, με αποτέλεσμα την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό των σύγχρονων σχολικών τάξεων (Γεωργογιάννης, 2004). Μεταγενέστερη έρευνα του Χαρίτου (2011), ενώ κατέδειξε την ύπαρξη μαθημάτων στα Πανεπιστήμια Δημοτικής Εκπαίδευσης με αντικείμενο τη διαπολιτισμική προσέγγιση, τόνισε ότι τα περισσότερα προσφέρονται ως επιλογής, με αποτέλεσμα όσοι δεν το επιλέξουν να μην έρθουν ποτέ σε επαφή με το θέμα της διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεων. Στην ίδια έρευνα οι φοιτητές καταδεικνύουν τις ελλείψεις της πρακτικής εφαρμογής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, στοιχείο που τους καθιστά απροετοίμαστους να εργαστούν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Με τέτοιου τύπου ευρήματα, εύλογα οι Κεσίδου και Παπαδοπούλου (2008), προτείνουν την εξειδίκευση των σπουδών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, που αποσκοπούν στον αναστοχασμό όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα και τις πρακτικές διαπολιτισμικού περιεχομένου. Ενώ αντίστοιχα οι Μπίκος και Τζιφόπουλος (2013) τονίζουν την αναγκαιότητα να προσφερθούν σε όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα που θα υποβοηθούν, θα ενημερώνουν και θα καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε θέματα του γενικότερου πλαισίου της μετανάστευσης όσο και σε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η επιμόρφωση θα μπορούσε να επιλύσει αυτές τις ελλείψεις, ειδικά στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυσύνθετες κοινωνίες, σημειώνεται ότι δεν υποστηρίζεται συστηματικά και δεν παρέχεται σε συνεχόμενη βάση από την ελληνική πολιτεία (Παπαναούμ, 2014), ενώ επίσης δεν έχει ακόμα μαζικό χαρακτήρα και αρκετά συχνά δεν είναι σχεδιασμένη με επιστημονικούς όρους (Παπαναούμ, 2008b). Σε άμεση συμφωνία οι Καρράς και Οικονομίδης (2015) αναφέρουν ότι ενώ τα τελευταία χρόνια η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί μία από τις τρεις μεγάλες θεματικές περιοχές των επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς, παρόλα αυτά υλοποιούνται από διαφορετικούς κάθε φορά φορείς (ΠΕΚ, Πανεπιστήμια, κ.α.), χωρίς να υφίστανται ένας ενιαίος κεντρικός σχεδιασμός. Άξιο αναφοράς τα κοινά πορίσματα ερευνών (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017α· Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2019· Σγούρα κ. συν., 2018), που αναδεικνύουν την αρκετά περιορισμένη επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να επισημαίνουν ότι κυρίως ευθύνεται η απουσία ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων στις περιφέρειές τους (Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2019· Vlachou & Panitsides, 2017).

Επομένως, στα ελληνικά δεδομένα κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων που εκτός των άλλων δίνουν έμφαση στην πολυμορφία των σχολικών τάξεων, αφού με την επαγγελματική επιμόρφωση αυτών προωθείται δυναμικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες κοινωνίες μάθησης (Δούκας κ. συν., 2007). Επίσης, επιβάλλεται τα σύγχρονα επιμορφωτικά προγράμματα να συνδέονται όχι μόνο με την εκμάθηση διδακτικών πρακτικών που εξυπηρετεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και με τη συνολική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που απασχολούνται σε συγκεκριμένα σχολεία με ξεχωριστές ανάγκες κάθε φορά και με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου (Γραίκος, 2014). Πρέπει να παύσουν να επιμορφωτικά προγράμματα να εξυπηρετούν μόνο το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Γραίκος, 2014), να απορριφθεί η άποψη ότι αποτελούν ζήτημα των διοικητικών ρυθμίσεων (Βεργίδης, 2012), αλλά οι επίσημοι φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων να επιτυγχάνουν την εναρμόνιση των αναγκών της εκπαιδευτικής πολιτικής με αυτές των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών (Κυριάκη & Παρδάλη, 2012).

Ως προς τη μόρφωση του δασκάλου, ο Banks (2004) προτείνει τα προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης ως επιτακτική ανάγκη, καθώς μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τόσο τα ιδιαίτερα σύνθετα χαρακτηριστικά του διαφορετικού πολιτισμικά μαθητικού δυναμικού αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η φυλή, η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν και να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι πανελλήνιας κλίμακας έρευνα, με αντικείμενο τα επιμορφωτικά προγράμματα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατέδειξε τη σχολική μονάδα να θεωρείται ο καλύτερος χώρος επιμόρφωσης, καθώς μπορούν τα καθημερινά προβλήματα και οι εκάστοτε ιδιαιτερότητες των ετερογενών τάξεων να αντιμετωπίζονται με επιτυχία, ενώ ταυτόχρονα συνδυάζεται επιτυχώς η θεωρία με την πράξη (Ζησιμοπούλου, 2003).

Συμπερασματικά, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να τεθούν συγκεκριμένοι συστημικοί στόχοι (Γραίκος, 2014), να προωθηθεί συγκεκριμένος στρατηγικός σχεδιασμός όσον αφορά τη συνεχή υποστήριξη των δασκάλων (Βασιλόπουλος, 2018), με επιμορφωτικά προγράμματα που άπτονται της διαπολιτισμικής προσέγγισης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διδάξουν με επιτυχία στις σύγχρονες ανομοιογενείς πολυπολιτισμικές τάξεις. Ωστόσο, η επιτυχία των όποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων έγκειται

αρχικά σε βελτιώσεις της υπάρχουσας επιμορφωτικής κουλτούρας, η οποία εξαρτάται και διαμορφώνεται από τη συστημική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και από την ανάπτυξη ευθύνης αναστοχασμού του κάθε εκπαιδευτικού (Γκράικος, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν την ανάλογη διάθεση και ετοιμότητα, μέσω ενός σωστά διαμορφωμένου, οργανωμένου και σχεδιασμένου επιμορφωτικού προγράμματος μπορούν να έχουν μία ιδιαίτερα σημαντική βοήθεια και υποστήριξη (Παπαναούμ, 2008b), ώστε εξοπλισμένοι με καινούριες γνώσεις και δεξιότητες να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις (Κούλης & Μπαγάκης, 2018) και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά το απαιτητικό και πολυσύνθετο εκπαιδευτικό τους έργο.

3.2 Επιμορφωτικές ανάγκες

3.2.1 Η έννοια της "επιμορφωτικής ανάγκης"

Η ανάγκη του ατόμου για να μάθει και να υιοθετήσει καινούριες γνώσεις, δεξιότητες ή στάσεις, υφίσταται όταν στη ζωή του προκύπτουν αλλαγές και καινούριοι ρόλοι που καλείται να αναλάβει, στους οποίους δύσκολα μπορεί να αντεπεξέλθει μόνος του (Rogers, 1999). Κατά τον Καραλή (2005) η έννοια της ανάγκης (και ειδικά της εκπαιδευτικής ανάγκης), οριοθετείται με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Στην πρώτη προσέγγιση η εκπαιδευτική ανάγκη νοείται ως το έλλειμμα των αναγκαίων προσόντων ενός ατόμου να εκτελέσουν μία ορισμένη εργασία ή να συμμετέχουν ισότιμα σε διαδικασίες του κοινωνικού γίνεσθαι, αποτελώντας με λίγα λόγια την απόσταση μεταξύ μιας υφιστάμενης κατάστασης με ελλείψεις και της επιθυμητής κατάστασης για ενεργή συμμετοχή. Κατά τη δεύτερη προσέγγιση η εκπαιδευτική ανάγκη ορίζεται ως το ενδιαφέρον, το έναυσμα και το κίνητρο, που προκύπτει συνήθως από υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου περί των ελλείψεών του, ώστε να κινητοποιηθεί και να συμμετέχει σε κάποια εκπαιδευτική δράση (Καραλής, 2005). Τέλος, με την ιδέα μιας πιο σφαιρικής θεώρησης, ο Βεργίδης (2008) προτείνει την εκπαιδευτική ανάγκη να δημιουργείται όταν στη ζωή ενός ατόμου συμβαίνουν αλλαγές, διαπροσωπικές ή του ευρύτερου περιβάλλοντος, όπου η εκπαίδευση υφίσταται η απάντηση για να προσαρμοστεί το άτομο στις νέες καταστάσεις.

Στις συνθετότερες και πολυπλοκότερες σχολικές τάξεις του σήμερα γίνεται αντιληπτό ότι διαμορφώνονται νέες ανάγκες στους εκπαιδευτικούς, στις οποίες καλούνται να

αντεπεξέλθουν. Η διαμόρφωση πρωτόγνωρων σχολικών μονάδων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα διαμορφώνει νέες συνθήκες στην εκπαίδευση, στις οποίες οι γνώσεις των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετές για να τους υποστηρίξουν με επάρκεια στο έργο τους (Καρράς & Οικονομίδης, 2015). Εύλογα διαμορφώνεται μία ασυμφωνία μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης γνώσεων, στάσεων ή δεξιοτήτων και στις απαιτούμενες ή επιθυμητές για να εκτελέσουν το έργο τους αποτελεσματικά (Γιαννακοπούλου, 2009). Άλλωστε, ως «εκπαιδευτικές ανάγκες» ορίζονται εκείνες οι γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που το άτομο ή ομάδα ατόμων δε διαθέτει, ενώ ταυτόχρονα καλείται να εκτελέσει δραστηριότητες κατά τις οποίες όλες αυτές είναι απαραίτητες (Γιαννακοπούλου, 2009). Εντός των ορίων της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς δημιουργούνται νέες συνθήκες και απαιτήσεις με τη συνεχή εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, η επιμόρφωση εμπίπτοντας στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Δουλκερίδου, 2015· Καρράς & Οικονομίδης, 2015), κρίνεται απαραίτητη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που θέλει να ακολουθήσει τις εξελίξεις του επαγγέλματός του (Κοσσυβάκη, 2001) και να εμβαθύνει σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού του έργου. Καθώς οι εκάστοτε εκπαιδευτικές δράσεις, στις οποίες παρέχεται επιμόρφωση, χαρακτηρίζονται ως επιμορφωτικές και οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν τους επιμορφούμενους αυτής, αναλόγως και οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι άλλες από τις επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφούμενων.

Ωστόσο, μελετώντας τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση επιμορφωτικές ανάγκες, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι μπορεί να έχουν μία υποκειμενική διάσταση, όπως η συνειδητοποίηση σε ελλείψεις προσωπικών γνώσεων ή δεξιοτήτων και μια αντικειμενική-συστημική διάσταση, όπως οι αλλαγές σε θεσμικούς κανόνες της εκπαίδευσης (σχολικά βιβλία, αναλυτικά προγράμματα) (Βεργίδης, 2008· Σακκούλης & Βεργίδης, 2019). Συνοψίζοντας, πρέπει να επισημανθεί ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες δεν αποτελούν μέρος αποκλειστικά μίας κατηγορίας, αλλά συναρτώνται τόσο με τον βαθμό συνειδητοποίησης αυτών, όσο και με το αν εκφράζονται ρητά. Υπάρχουν περιπτώσεις, που αν και ο πληθυσμός-στόχος έχει συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες του, δεν τις εκφράζει ρητά ή τις εκφράζει έμμεσα και υπαινικτικά (Βεργίδης, 2008). Με δεδομένο αυτό, οι ανάγκες διακρίνονται σε: α) συνειδητές και ρητές, β) συνειδητές και μη ρητές, και γ) σε λανθάνουσες (και προφανώς άρρητες) (Βεργίδης, 2008).

Τέλος, στο πλαίσιο της διεξαγόμενης εργασίας, με τις εκπαιδευτικές ανάγκες να νοούνται ως συνώνυμες των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, επιχειρείται μία διερεύνηση αυτών, ενώ ορίζονται ως οι ελλείψεις σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για να κατορθώσουν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν και εν τέλει να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ετερογενείς πολυπολιτισμικές τάξεις.

3.2.2 Η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών

Η όποια επιμορφωτική διαδικασία υλοποιείται χρήζει επιτακτικής ανάγκης να θέσει σε επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και να προσανατολιστεί με βάση τις όποιες ανάγκες αυτού. Κύρια αφετηρία για τη δόμηση, την οργάνωση, τον σχεδιασμό και τον προσανατολισμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς κρίνεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα βιώματα, οι προσδοκίες, οι στόχοι και οι ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Αναστασιάδης κ. συν., 2011· Κούλης & Μπαγάκης, 2018· Τσάφος, 2014). Άλλωστε, καίριος παράγοντας στον σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίηση ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος για ενήλικες αποτελούν οι εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές ανάγκες αυτών, καθορισμένες από τα βασικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε πληθυσμού-στόχου (Βεργίδης, 2008· Rogers, 1999). Είναι σημαντικό η οποιαδήποτε επιμορφωτική δραστηριότητα να υλοποιείται με θέματα που έχουν στενή σύνδεση με καταστάσεις και γεγονότα που αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προδιαγραφές για να μάθουν αποτελεσματικά (Κόκκος, 2008). Επίσης, άλλη μια βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, έκτος από τις ανάγκες, είναι το περιεχόμενο αυτής να σχετίζεται άμεσα και με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2008· Κόκκος, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικες, φέρουν σημαντικά βιώματα και εμπειρίες (Βεργίδης, 2008· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), που είναι σκόπιμο να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς μέσα από την επεξεργασία αυτών είναι σε θέση να μάθουν καλύτερα (Κόκκος, 2008). Έτσι, θα μπορούν να αισθανθούν ασφαλείς σε ένα πλαίσιο που θα έχουν οι ίδιοι συνδιαμορφώσει, θα αλληλεπιδράσουν με επιμορφωτές και συναδέλφους, ενώ στην προοπτική της αυτοανάπτυξής τους θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν στοχαστικές πρακτικές με τις οποίες θα τους επιτραπεί να αποτιμήσουν καταστάσεις, να αναστοχαστούν τις συνθήκες που βιώνουν, να παρέμβουν

και να τις τροποποιήσουν αν χρειαστεί (Τσάφος, 2014). Άλλωστε, η διερεύνηση των αναγκών είναι ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για την ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων, ώστε να απαλυνθούν ζητήματα μειωμένης παρακολούθησης ή και αποχώρησης από τη διαδικασία επιμόρφωσης, όσο και για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, των οποίων η επίτευξη θα είναι επισφαλής αν δεν ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες των επιμορφούμενων (Καραλής, 2005).

Παρά το γεγονός ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 γίνεται συζήτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012), θεωρείται άξιο αναφοράς ότι είναι αρκετά περιορισμένες οι ερευνητικές δημοσιεύσεις που αφορούν τη διερεύνηση και καταγραφή αυτών (Σακκούλης & Βεργίδης, 2019). Ειδικά μέχρι το 2005 σε βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποίησε ο Βαλμάς (2006), κατέδειξε χαρακτηριστικά πέντε μόνο δημοσιευμένες έρευνες (Γκόλιαρη, 1998· Παντελιάδου, 2000· Παπαναούμ, 2003· Πατούνα, Στελλάκου, Κουτούζης, Βερέβη, & Θωμαδάκη, 2005· Τρούλη, 1996), που προσέγγισαν το θέμα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), αποτιμώντας την κατάσταση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αναφέρει βασική παράμετρο να ληφθούν υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε να συγκροτηθεί ένα συνεχές και συνεπές σύστημα επιμόρφωσης, ενώ δεν απουσιάζει να τονίσει ότι μία βασική επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών αφορά την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ποικιλομορφίας των μαθητών των σύγχρονων σχολείων, ως στοιχείο εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι και τα μεταγενέστερα πορίσματα της επιτροπής Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, που υποβλήθηκαν στην ηγεσία του ΥΠΕΠΘ τον Μάιο του 2016, αναφέρθηκαν στη συντριπτική πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που λειτούργησαν εντός του θεσμικού πλαισίου, χωρίς την απαιτούμενη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Λιάκος, 2017).

Σε πληθώρα ερευνών (Αναστασιάδης κ. συν., 2011· Ασημάκη κ. συν., 2016· Βαλμάς, 2006· Βαλμάς & Βεργίδης, 2011· Βεργίδης, 2012· Κασιμάτη & Μάρτσα, 2019· Κούλης & Μπαγάκης, 2018· Κυριάκη & Παρδάλη, 2012· Σακκούλης & Βεργίδης, 2017· Σιπητάνου, Σαλπυγγίδης & Πλατσίδου, 2012), που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια με αντικείμενο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αξίζει να επισημανθεί ότι μεταξύ άλλων καταγράφονται ως βασικές επιμορφωτικές ανάγκες η διαχείριση της σχολικής τάξης με ετερογενείς μαθητές, η διαχείριση της πολυμορφίας των

ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού δυναμικού αλλά και το ευρύτερο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, αρκετά λιγότερες σε αριθμό αποτυπώνονται οι έρευνες (Καλαματιανού κ. συν., 2019· Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2019· Vlachou & Panitsides, 2017), που ανιχνεύουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποκλειστικά στη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένου μαθητικού δυναμικού στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών τάξεων και ευρύτερα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αξίζει τέλος να επισημανθεί η πλήρη απουσία ανάλογων ερευνών ειδικά στο πεδίο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας.

3.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαφαίνεται η επιμόρφωση να αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πορείας των εκπαιδευτικών. Ειδικά στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις και ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας, μέσω της επιμόρφωσης ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλουτίσει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητές του, τόσο ως προϋπόθεση της επαγγελματικής του ανάπτυξης όσο και ως μέσω προσαρμογής του στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά δεδομένα. Στις τρέχουσες συγκυρίες των σχολικών τάξεων με την παρουσία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικού προσανατολισμού, προκειμένου να αναστοχαστούν δράσεις και πρακτικές, να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων μέσω της ευρύτερης αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Χρήζει επιτακτικής ανάγκης όμως, τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα να χαρακτηρίζονται από έναν ενιαίο κεντρικό σχεδιασμό, να υλοποιούνται σε συνεχόμενη βάση από την ελληνική πολιτεία και να έχουν συγκεκριμένη οργάνωση και στόχους. Επίσης, για να επιφέρει τα ανάλογα αποτελέσματα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα κρίθηκε απαραίτητος παράγοντας κατά τον σχεδιασμό αυτού, η διερεύνηση των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς με αυτήν την παράμετρο είναι σε θέση να συνδέσουν την επιμόρφωσή τους με πραγματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν και τελικά να μπορούν να μάθουν αποτελεσματικότερα από αυτήν.

4 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου κρίνεται απαραίτητο να υλοποιηθεί εκτενέστερη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών και μελετών που συνδέονται με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, ώστε να συλλεχθούν χρήσιμες συναφείς πληροφορίες αλλά και επισημανθούν σημεία που πιθανόν να χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

4.1 Καταγραφή-ανασκόπηση σχετικών και συναφών ερευνητικών μελετών

Κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μία μικρής διάστασης ανασκόπηση συναφών μελετών και ερευνών με το υπό μελέτη θέμα της παρούσας εργασίας, παρουσιάζοντας μία γραπτή περίληψη αυτών, περιεκτική και σύντομη, με τη μορφή μελέτη-προς-μελέτη ανασκόπησης (Creswell, 2016). Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν ομαδοποιημένα πορίσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με το θέμα της διερεύνησης των στάσεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων, αλλά και σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες που εκφράζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ετερότητας, πολυμορφίας του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και σε ζητήματα του ευρύτερου πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

4.1.1 Ανασκόπηση συναφών μελετών-ερευνών για τις στάσεις και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων

Ποσοτική έρευνα με 208 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής πραγματοποιήθηκε από τους Ρουσάκη και Χατζηνικολάου (2005), με στόχο να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των δασκάλων με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς την προσαρμογή των αλλόγλωσσων-αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, καθώς δεν αισθάνονται επαρκώς ενημερωμένοι και κατ' επέκταση επιμορφωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης. Με ποσοστό ιδιαίτερα σημαντικό (63,3%), οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν ειδικές γνώσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ το 56,4% αυτών, θεωρούν

ότι οφείλουν να έχουν κάποιες γνώσεις της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών τους, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Τέλος, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αξίζει να σημειωθεί ότι πιστεύουν στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο χώρο του σχολείου και μάλιστα σε ποσοστό 82,8%, καθώς δε θεωρούν ότι δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Έρευνα της Καρανικόλα (2015), που υλοποιήθηκε σε 50 Δημοτικά (δημόσια) σχολεία του Νομού Αιτωλοακαρνανίας διερεύνησε τόσο τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και πόσο διακατέχονται οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί από ευαισθησία και ικανότητα προκειμένου να αντεπεξέλθουν στην πολυμορφία των τάξεών τους. Τα πορίσματα της έρευνας σε δεύτερο στάδιο κατέδειξαν κατά πόσο η ευαισθησία και η ικανότητα αυτή σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, την εμπειρία και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας και διαχείρισης πολιτισμικά διαφορετικών τάξεων. Βασικό πόρισμα της έρευνας θεωρείται το γεγονός ότι σε ποσοστό 57,9% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα με την πολιτισμική ετερότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τις βασικές σπουδές, ενώ ως προς τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι συμμετέχοντες δήλωσαν επαρκές επίπεδο γνώσεων (34,0%) ή καλό (33,6%), αλλά μόνο ένα 10% θεωρείται με πολύ καλό ή εξαιρετικό επίπεδο γνώσεων. Επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων (58,2%) δήλωσε να επιδιώκει επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να αναγνωρίζουν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς τη συνδέουν με την κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (80,5%) αλλά και την εξάλειψη αντιλήψεων και στερεοτύπων εθνοκεντρικού χαρακτήρα (45,9%). Μελετώντας τη διαπολιτισμική ευαισθησία οι συμμετέχοντες φαίνεται να βρίσκονται στη φάση της αποδοχής της ετερότητας, ενώ η εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές κι οι παραπάνω σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί το αρκετά μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων (67,7%) που θεωρεί την καθοδήγηση που παρέχεται από στελέχη της εκπαίδευσης σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας ιδιαίτερα ανεπαρκή.

Ερευνητική ποσοτική μελέτη των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017a), διερεύνησε τις απόψεις 106 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, με θέμα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι του Νομού Αχαΐας στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Η μελέτη αρχικά κατέδειξε σημαντικές ελλείψεις στο ζήτημα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής καθώς μόλις το 25,5% είχε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση προς αυτήν την κατεύθυνση, ενώ η πλειονότητα των συμμετεχόντων δε δηλώνουν ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικού περιεχομένου εντός της σχολικής τάξης. Αξίζει να επισημανθεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν περαιτέρω επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση φάνηκε να επηρεάζονται αποτελεσματικά, καθώς για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών τους άρχισαν να υιοθετούν τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εκλαμβάνουν ως βασική συνιστώσα την επαρκή γνώση της μητρικής, εκπαιδευτικοί με μέτρια ή καθόλου επιμόρφωση παρουσιάζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, καθώς επίσης αντιλαμβάνονται τις προγενέστερες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών τους σαν εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η έρευνα κατέδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών, έχοντας μεταπτυχιακό-διδακτορικό δίπλωμα, αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά και με διαπολιτισμικά παιδαγωγικό τρόπο τις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών.

Στο ίδιο μεθοδολογικό πλαίσιο της παραπάνω μελέτης, οι Αγγελόπουλος και Μάνεσης (2017b) διεξήγαγαν επιπλέον έρευνα με τίτλο: «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών». Σύμφωνα με τους 106 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας μελετήθηκε αρχικά η εννοιολογική προσέγγιση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής με βάση τις απόψεις αυτών, αλλά και κατά πόσο οι ίδιοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής παρέμβασης. Παρά το γεγονός ότι το 65,1% των συμμετεχόντων δήλωσε να έχει παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους, μόνο το 6,8% χαρακτήρισε πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιητικές τις γνώσεις που πήραν από αυτά. Καθώς λοιπόν δεν ήταν ικανοποιημένοι από την αρχική τους κατάρτιση, εύλογα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (76,3%) δήλωσε ανετοιμότητα στο να αντιμετωπίσει θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα σχετικά μικρό

ποσοστό (25,2%) αναζήτησε να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα κατάρτισης διαπολιτισμικού περιεχομένου κατά τη διάρκεια των χρόνων εργασίας του. Ως προς την έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αξίζει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, την αντιλαμβάνονται σε μεγάλα ποσοστά ως αποδοχή, ενσωμάτωση, σεβασμό και καταπολέμηση στερεοτύπων, σε μικρότερα ποσοστά ως ισοτιμία και ενθάρρυνση, ενώ ελάχιστοι αυτών τη συσχετίζουν με τη διαφοροποίηση και τη συμβουλευτική παρέμβαση. Επομένως, διαφαίνεται οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας να μένουν προσκολλημένοι στις πρώτες απόψεις της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που αναφέρονταν κυρίως στην αποδοχή και την ενσωμάτωση και αργότερα στην ένταξη και τον σεβασμό. Ειδικά οι συμμετέχοντες με πολλά χρόνια ενεργής υπηρεσίας (περισσότερα από 31 χρόνια) τείνουν να χρησιμοποιούν στερεοτυπικές έννοιες για τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η έννοια της ενθάρρυνσης, της διαφοροποίησης και της συμβουλευτικής παρέμβασης δεν επιλέγονται καθόλου. Τέλος, άξιο αναφοράς πόρισμα θεωρείται το γεγονός ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα προβλήματα των μαθητών τους στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα των σχολικών τάξεων, δύσκολα συνδέουν αυτές τις δυσκολίες με την ανάγκη να αναζητήσουν περαιτέρω εξειδικευμένη κατάρτιση και συμβουλευτική υποστήριξη.

Ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας με 69 ερωτηματολόγια, υλοποίησαν οι Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου (2018), ανιχνεύοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειονότητα του δείγματος ανέφερε ότι δεν είχε επιμορφωθεί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (83,9%), είχε λάβει "καθόλου" ή "λίγο" ανάλογες τεχνικές και εκπαιδευτικές μεθόδους για παιδιά-πρόσφυγες (93,5%), ενώ επίσης το 75,8% δήλωσε "καθόλου" και "λίγο" εκπαιδευμένο στο ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Έγινε αντιληπτό από τους ερευνητές ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας, χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα ελλειπείς γνώσεις ως προς την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων, με σημαντική παράμετρο όμως τη θετική στάση από όλους τους εμπλεκόμενους στην παρουσία αυτών των παιδιών στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, μεγάλο ποσοστό κατέδειξε τόσο την ανάγκη να διαφοροποιηθούν πιθανά αρνητικά συναισθήματα για την ύπαρξη των παιδιών-προσφύγων στα σχολεία (80,6%), όσο και την αναγκαιότητα για περαιτέρω καλλιέργεια ενσυναίσθησης, δεξιοτήτων

και θετικής αντιμετώπισης αυτών των παιδιών χωρίς όρια και περιορισμούς. Τέλος, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με ηλικία κάτω των 45 ετών και με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν πιο θετική στάση ως προς την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων.

Ποιοτική μελέτη με 6 συνεντεύξεις δασκάλων Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, υλοποιήθηκε από τους Maligkoudi, Tolakidou και Chiona (2018), με σκοπό να ανιχνευθούν οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των σχολικών τάξεών τους. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν πρόβλημα της διδακτικής πράξης τη μητρική γλώσσα των προσφύγων-μαθητών, να εκφράζουν εθνοκεντρικές απόψεις για αυτή, να θεωρούν διαχωρισμένη τη χρήση των δύο γλωσσών και να πιστεύουν ότι οι μετανάστες μαθητές οφείλουν να μάθουν ελληνικά στις τάξεις υποδοχής για να ενταχθούν στις γενικές τάξεις. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της πολυγλωσσίας στις σχολικές τάξεις, αξιοσημείωτο θεωρείται ότι δε θεωρούν απαραίτητη την περαιτέρω κατάρτισή τους σε θέματα πολύγλωσσης διδασκαλίας. Αντίθετα, διαφοροποίηση διδακτικών πρακτικών, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων και ενθαρρύνοντας τους μαθητές για χρήση όλου του φάσματος του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, παρατηρήθηκε μόνο από τη δασκάλα της Τάξης Υποδοχής, η οποία χαρακτηρίζεται από ευαισθησία και δείχνει θετική στάση απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές της.

Με επισκοπική έρευνα σε 424 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, το 2010 ο Πολύζος (2020) διεξήγαγε έρευνα με θέμα: «Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα του Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Κύριος σκοπός της ήταν να ανιχνευθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των συμμετεχόντων, ενώ επικεντρώθηκε στο επίπεδο εμπειρίας, την αποτελεσματικότητα, τη θετική στάση, την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας και την αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας ως εμπόδιο. Οι συμμετέχοντες ορίζοντας το βαθμό εμπειρίας τους για την ανταπόκρισή τους στις πολυπολιτισμικές τάξεις, φάνηκε να παρουσιάζουν ελλείματα επάρκειας και έντονες αδυναμίες, με μικρές διαφορές για μεγαλύτερο βαθμό εμπειρίας να εμφανίζουν οι κατέχοντες δεύτερου πτυχίου ή μεταπτυχιακού διπλώματος. Ως προς το επίπεδο αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία αλλοεθνών μαθητών, οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ότι είναι μέτρια προετοιμασμένοι, με τους εν ενεργεία δασκάλους να δηλώνουν πιο έντονα αισθήματα ανεπάρκειας. Επίσης, σε ήπια θέση οι συμμετέχοντες

ορίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας, με στατιστικά υψηλότερη μέση τιμή και διαπιστωμένη αναγκαιότητα να εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση και μεταπτυχιακό δίπλωμα. Τέλος, τα πορίσματα κατέδειξαν τους συμμετέχοντες να μην αντιμετωπίζουν την εθνική ποικιλομορφία ως εμπόδιο της διδακτικής πράξης, αλλά να υιοθετούν μία μέτρια στάση για αυτή σε θέματα δραστηριοτήτων ενημέρωσης και υλοποίησης αντίστοιχων δράσεων.

Ποσοτική έρευνα υλοποιήθηκε τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2017 από την Καραγιάννη (2019) συγκεντρώνοντας 207 ερωτηματολόγια, ώστε να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επικοινωνία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τίτλος αυτής ήταν: «Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αττικής». Τα πορίσματα της έρευνας (αθροίζοντας τις κατηγορίες "καθόλου" και "λίγο"), κατέδειξαν τους εκπαιδευτικούς ως προς τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών, να μη χρησιμοποιούν στοιχεία της γλώσσας και του πολιτισμού των διαφορετικών εθνοπολιτισμικά μαθητών (76,4%), να μην καταφεύγουν στη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (71,5%), να μην ακολουθούν εξατομικευμένη διδασκαλία (63,8%), αλλά να χρησιμοποιούν ως στρατηγική σε ποσοστό 73% τη δημιουργία "μεικτών ομάδων μαθητών". Μελετώντας επίσης τους παράγοντες που κατά τη γνώμη του δείγματος επηρεάζουν την πορεία των μαθητών στις πολύμορφες τάξεις (αθροίζοντας τις κατηγορίες "πολύ" και "πάρα πολύ"), αξίζει να αναφερθούν οι δηλώσεις των συμμετεχόντων για τη μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοεθνείς μαθητές (68,6%), τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε αυτούς (66,7%), αλλά και το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σε ποσοστό 53,1%. Η έρευνα επίσης κατέδειξε τους εκπαιδευτικούς να μην προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας και διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι θεωρούν ότι μπορούν άνετα και με ευχέρεια να διαχειριστούν τα όποια θέματα ετερότητας εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς μόνο το 11,6% απάντησε "λίγο" ή "καθόλου". Επίσης, ενώ μόνο το 13,6% (αθροίζοντας τις κατηγορίες "πολύ" και "πάρα πολύ") προάγει τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολικό περιβάλλον, άξιο αναφοράς το μικρό ποσοστό της τάξης του 29,4%, να αναζητά "πολύ" ή "πάρα πολύ" κατάλληλες συμβουλές από ειδικούς σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης. Ωστόσο, ως προς την επιμόρφωσή τους μόνο το 5,3% δηλώνει ότι δεν έχει ελλείψεις σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας, ενώ περισσότεροι από τους μισούς καταδεικνύουν

ελλείψεις σε ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και σε ζητήματα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της δημοκρατίας.

4.1.2 Ανασκόπηση συναφών μελετών-ερευνών για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων

Δύο πανελλήνιας κλίμακας έρευνες διεξήχθησαν από τις Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006) το χρονικό διάστημα 2001-2003, με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονική συμμετοχή στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Ως προς την πρώτη έρευνα, μελετώντας τη διδακτική προσέγγιση που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, οι ερευνήτριες συμπέραναν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (83,1%) στηρίζεται αποκλειστικά στις γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησαν μόνοι τους, δευτερευόντως σε επιμορφωτικά σεμινάρια (47,8%) που συμμετείχαν, ενώ σε αρκετά μικρότερο βαθμό (43,7%) εμφανίζονται οι αρχικές σπουδές τους. Σύμφωνα επίσης με τους συμμετέχοντες, η αποτελεσματικότερη απόκτηση κατάλληλων γνώσεων και απαραίτητων διδακτικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της συστηματικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η δεύτερη έρευνα σκιαγραφώντας το προφίλ των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας μέσα σε ετερογενείς τάξεις, αξίζει να αναφερθεί ότι διαπίστωσε μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (54,78%) να αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι, ενώ το 22,61% αυτών να δηλώνουν σχεδόν απροετοίμαστοι για να αντεπεξέλθουν και να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι όποιες γλωσσικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές δεν οφείλονται αποκλειστικά στους ίδιους και στην οικογενειακή κατάσταση αυτών, αλλά και στην έλλειψη δεξιοτήτων διαπολιτισμικού περιεχομένου από την πλευρά του διδάσκοντα και στην απουσία επιμόρφωσης σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας. Άλλωστε, πρώτη βασική αιτία για να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλο στις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 50,43% καταδεικνύουν την ελλιπή επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Με τη συμμετοχή 110 εκπαιδευτικών από σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας, οι Vlachou και Panitsides (2017) διεξήγαγαν έρευνα με τίτλο: «Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Μια Εμπειρική Μελέτη», σκοπεύοντας την ανίχνευση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και με τις επιμέρους διαστάσεις της ως αντικείμενο επιμόρφωσης. Αρχικά, απεδείχθη ότι το 55,5% δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, ενώ ως κύρια αιτία αυτού οι συμμετέχοντες ανέφεραν την απουσία ανάλογων σεμιναρίων στην ευρύτερη περιφέρεια που ανήκουν. Εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον να επιμορφθούν ειδικά σε δύο βασικές ενότητες της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, με τις σχέσεις των μαθητών, τη διαχείριση αυτών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και τις μεθόδους διδασκαλίας υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να κυριαρχούν στις επιθυμίες των συμμετεχόντων. Επίσης, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν επιτακτική ανάγκη την υλοποίηση μικρών (66,6%) ή μεσαίων (61,9%) σε διάρκεια επιμορφωτικών σεμιναρίων, που θα διεξάγονται κυρίως εντός της σχολικής μονάδας (93,4%) και θα αποσκοπούν τόσο στην καλλιέργεια στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών, όσο και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και συνειδητοποίησης της ομάδας κατά τη σχολική πράξη.

Κατά την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας (Σπανού, 2017) διεξήχθη έρευνα μελετώντας 88 δασκάλους του Νομού Εύβοιας με σκοπό να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Η συγκεκριμένη μελέτη της Σπανού (2017) κατέδειξε αρκετά σημαντικό ποσοστό (58%) να δηλώνει μέτρια επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου, ενώ δεν έλειψαν και οι απαντήσεις που αναφέρουν μηδαμινή επιμόρφωση. Άξιο αναφοράς στην παρούσα έρευνα η επιτακτική ανάγκη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων από αναφορές των ίδιων των δασκάλων, καθώς τις όποιες επιμορφωτικές τους ανάγκες οι περισσότεροι αυτών δήλωσαν να καλύπτουν κυρίως με προσωπική αναζήτηση σε βιβλία και διαδικτυακές πηγές. Ωστόσο, η πλειονότητα των δασκάλων διαφαίνεται να αντιλαμβάνεται την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να συμφωνεί απόλυτα και να δηλώνει απόψεις για εκπαίδευση διαπολιτισμικού διαλόγου, εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, αλλά και εκπαίδευση για αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση. Σημαντικό στοιχείο της

μελετηθείσας έρευνας κρίνεται το πόρισμα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διαφορετικοί πολιτισμικά μαθητές, καθώς κατά τις απόψεις των δασκάλων οφείλεται κυρίως στη δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας αλλά και στην ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Επίσης, ως προς την ενδυνάμωση των αλλοεθνών και αλλοδαπών μαθητών, ένα ποσοστό της τάξης του 14,2% αναφέρθηκε στη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως σημαντικό παράγοντα, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά διακυμάνθηκαν στις απόψεις για δημιουργία φιλικών σχέσεων στο πλαίσιο της τάξης (30,4%) και στην αντίληψη ότι πρέπει οι μαθητές αυτοί να νιώθουν ισότιμα μέλη (25%). Τέλος, αναφερόμενοι οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι προτιμήσεις κυμάνθηκαν κυρίως σε: α) διδακτική μεθοδολογία πολυπολιτισμικών τάξεων (33%), β) διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας (29,5%), και γ) διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (27,3%), με τις θεωρητικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικότητας και διγλωσσίας να μην ενδιαφέρουν καθόλου τους συμμετέχοντες (4,5%). Επίσης, ως προς την καταλληλότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής προσέγγισης εκφράστηκε από το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων η διεξαγωγή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με τρίμηνη διάρκεια και τη χρήση συνδυασμού δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η Χριστοφόρου (2019) στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας υλοποίησε έρευνα σε 120 εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας με σκοπό να μελετηθούν οι απόψεις των ίδιων των δασκάλων για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα κατέδειξε τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται λίγο ενημερωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (74,2%) καθώς δεν είχαν λάβει ανάλογη επιμόρφωση, ενώ την κάλυψη των όποιων επιμορφωτικών αναγκών οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι καλύπτουν κυρίως με προσωπική αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο και τα βιβλία. Άλλωστε, το 85,5% των εκπαιδευτικών αξίζει να αναφερθεί ότι κατέδειξε διαφωνία και απόλυτη διαφωνία με τη δήλωση ότι οι πανεπιστημιακές τους σπουδές τους είχαν προετοιμάσει κατάλληλα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Ως προς την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η παρούσα έρευνα κατέδειξε τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν τις βασικές αρχές της, καθώς οι περισσότεροι αυτών δήλωσαν συμφωνία και απόλυτη συμφωνία με τις απόψεις

για εκπαίδευση διαπολιτισμικού διαλόγου, εκπαίδευση για μείωση στερεότυπων και ρατσιστικών αντιλήψεων, εκπαίδευση για διαχείριση της ετερότητας των πολυπολιτισμικών τάξεων αλλά και εκπαίδευση για ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη. Μελετώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη έρευνα διαφαίνεται οι δάσκαλοι να επιθυμούν πολύ και πάρα πολύ να επιμορφωθούν κυρίως: α) στη διδακτική μεθοδολογία πολυπολιτισμικών τάξεων (82,5%), β) στις διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας (73,4%) και, γ) σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας (70%). Ακολουθούν με σημαντικά επίσης ποσοστά η επιθυμία επιμόρφωσης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (69,2%), στους τρόπους διαχείρισης κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων (69,2%), στη διαχείριση της διαφορετικότητας (65,9%), στους τρόπους μείωσης στερεότυπων και προκαταλήψεων (64,1%) και στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών (60%). Τέλος, οι μισοί περίπου από τους δασκάλους δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση "πολύ" και "πάρα πολύ" στο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (51,6%), στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων (49,2%), ενώ άξιο αναφοράς το αρκετά μικρότερο ποσοστό επιθυμίας να επιμορφωθούν στις θεωρητικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικότητας (21,7%). Σε ερωτήσεις για την καταλληλότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων η έρευνα κατέδειξε τους εκπαιδευτικούς να προτιμούν τη διεξαγωγή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με διάρκεια άνω των 45 ωρών και τη χρήση μεικτής μεθόδου επιμόρφωσης με συνδυασμό δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, ως προς τον τρόπο της επιμόρφωσής τους οι δάσκαλοι δήλωσαν επιθυμία στη χρήση ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης, με την παρουσία αυθεντικού διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων, ώστε να τους επιτρέπεται να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Οι Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2019) στο πλαίσιο του έργου «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» και ειδικότερα της δράσης «Ενδοσχολική Επιμόρφωση», το διάστημα 2010-2013, αξιοποίησαν 708 φύλλα με τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μετά την υλοποίηση ανάλογων σεμιναρίων. Η μελέτη τους με τίτλο: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών», στοχεύει να ανιχνεύσει το κατάλληλο περιεχόμενο μιας επιμορφωτικής δραστηριότητας, που θα διασφάλιζε σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς διαπολιτισμική κατάρτιση και επάρκεια. Ως προς τις σπουδές τους, μεγάλο ποσοστό του δείγματος (62,4%) δήλωσε την απουσία

σχετικών ενημερώσεων σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ενώ οι υπόλοιποι κατέδειξαν μια κάποια επαφή στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών ή σε σπουδές δεύτερου πτυχίου. Μελετώντας τις θεματικές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, που θεωρούν ότι συμβάλλουν στη διαπολιτισμική τους κατάρτιση, αξίζει να σημειωθεί ότι ως προτεραιότητα έθεσαν την επιμόρφωση για θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις τεχνικές επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, τις μεθόδους διδασκαλίας και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Εύλογα οι ερευνήτριες συμπέραναν από τις επιλογές των συμμετεχόντων την επιθυμία αυτών να επιμορφωθούν σε θεματικές με τις οποίες θα μπορούν να ανταποκριθούν στην πολυμορφία των σχολικών τάξεων, στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών αλλά και στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και ένταξης αυτών.

Πρόσφατη έρευνα των Καλαματιανού, Κούλη και Παναγόπουλου (2019) με τίτλο: «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη», συγκέντρωσε 84 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας και Αργολίδας. Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν να ανιχνευθεί η επίδραση της επιμόρφωσης ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να είναι ικανοί οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τη διδασκαλία αλλοεθνών μαθητών. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (48,8%) απάντησαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ μόνο το 7,3% αυτών συμφώνησαν ότι οι αρχικές σπουδές μπορούν να τους καλύψουν σε ανάλογα ζητήματα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατέδειξε την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής να στηρίζει και να συμβάλλει θετικά στη διδακτική πράξη, ενώ τόνισε την απουσία επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με αντίστοιχο περιεχόμενο (54,8%). Τέλος, σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων (με και χωρίς επιμόρφωση) αυτές που ξεχώρισαν είναι: α) η διδακτική μεθοδολογία μιας πολυπολιτισμικής τάξης, β) η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοεθνείς μαθητές, και γ) η απόκτηση γνώσεων για την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων. Τέλος, άξιο αναφοράς θεωρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία όσων είχαν επιμορφωθεί να επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση (62,8%) και να εκφράζουν έντονο ενδιαφέρον (σε αντίθεση με αυτούς χωρίς επιμόρφωση) ειδικά στο θέμα διαχείρισης της διαφορετικότητας των σύγχρονων σχολικών τάξεων.

Με δείγμα 105 ατόμων οι Παπαδοπούλου και Δημητρίου (2020) διεξήγαγαν έρευνα, με σκοπό να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που απασχολούνται στο Νομό Κοζάνης τη σχολική χρονιά 2017-2018, σχετικά με τη μεθοδολογία και τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η έρευνα κατέδειξε μόνο το 39% να έχει κάποια εμπειρία επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Αγωγή, ενώ ως βασικό λόγο οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 41,5%, δήλωσαν την απουσία ανάλογης επιμορφωτικής δραστηριότητας στην περιφέρειά τους. Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι συμμετέχοντες κατέδειξαν ως καταλληλότερη την επιμόρφωση μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνη), που υλοποιείται εντός σχολικής μονάδας και συνδυάζει θεωρητικές γνώσεις με πρακτικές εφαρμογές. Τέλος, ως προς τη θεματολογία των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για την εκμάθηση μεθόδων διδασκαλίας υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις σχέσεις και τη διαχείριση των μαθητών πολυπολιτισμικών τάξεων, αλλά και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

4.2 Σύνοψη κεφαλαίου

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό το κοινό εύρημα των παραπάνω ερευνών ως προς την ανεπάρκεια των δασκάλων να ανταποκριθούν στα σύγχρονα πολύμορφα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και η επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω ενημέρωση, επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα που άπτονται του πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις ιδιαίτερες πολυπολιτισμικές ανάγκες των μαθητών τους. Αρκετές έρευνες κατέδειξαν την απουσία διαπολιτισμικού προσανατολισμού κατά τη διεξαγωγή των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών (Καλαματιανού, κ. συν. 2019· Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Χριστοφόρου, 2019), με επακόλουθο οι ίδιοι να δηλώνουν ανέτοιμοι και ανεπαρκείς να διαχειριστούν την ετερότητα των τάξεων τους (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017a, 2017b· Πολύζος, 2020· Ρουσάκη & Χατζηνικολάου, 2005). Αξιο αναφοράς στις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, οι αντιφατικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις στάσεις τους στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών τους, καθώς κάποιες καταδεικνύουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και αρνητική στάση (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017a· Maligkoudi et. al., 2018), ενώ δεν απουσιάζουν

και πορίσματα που επιβεβαιώνουν θετική στάση των εμπλεκόμενων στην παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών (Σγούρα κ.συν., 2018). Ως προς τη μελέτη των επιμορφωτικών τους αναγκών, στις περισσότερες έρευνες διαφαίνεται να συγκλίνουν οι επιθυμίες των συμμετεχόντων στη θεματολογία των επιμορφώσεών τους, επιλέγοντας στις πρώτες θέσεις τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων, τη διδακτική μεθοδολογία σε αυτές αλλά και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε αλλοεθνείς και αλλοδαπούς μαθητές (Καλαματιανού, κ. συν. 2019· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2019· Vlachou & Panitsides, 2017). Όσες έρευνες μελέτησαν τις αποτελεσματικότερες μορφές επιμόρφωσης (Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2019· Σπανού, 2017· Vlachou & Panitsides, 2017· Χριστοφόρου, 2019) κατέδειξαν με άμεση συμφωνία τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με μεσαία χρονική διάρκεια (π.χ. τρίμηνη) και με άμεση σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Μελετώντας την ευρύτερη περιοχή της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας, προέκυψε ότι έχουν υλοποιηθεί έρευνες (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017a, 2017b· Καλαματιανού κ. συν., 2019· Σγούρα κ. συν., 2018) που αφορούν την παρουσία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Όμως, μόνο η έρευνα των Καλαματιανού κ. συν. (2019) διαφαίνεται να ερευνά αποκλειστικά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας υπό το πρίσμα των πολύμορφων τάξεων. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας όμως, το ιδιαίτερα μικρό ποσοστό συμμετοχής (84 εκπαιδευτικοί) έχει ως επακόλουθο το δείγμα να μην κρίνεται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και να μην είναι αξιόπιστο για γενικευμένα πορίσματα. Καθώς η Αχαΐα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης και του λιμανιού της, φιλοξενεί πληθώρα διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών (Σγούρα κ. συν., 2018) και ενώ η εκπαιδευτική πολιτική εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της στο ευρύτερο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να καλλιεργείται συνεχώς η διαπολιτισμική τους ικανότητα και να είναι σε θέση να διαχειρίζονται με επιτυχία τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η υλοποίηση ανάλογων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, κρίνεται αναγκαίο να συνυπολογίζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες και οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μέσω της παρούσας θεωρητικής επισκόπησης και βιβλιογραφικής

ανασκόπησης ερευνών διαφαίνεται η ανάγκη να διεξαχθεί περαιτέρω μελέτη, προκειμένου να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας.

5 Σχεδιασμός της έρευνας

Για τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας κρίνεται απαραίτητο να αναλυθεί διεξοδικά η αναγκαιότητα και η αξία αυτής, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται αλλά και το μεθοδολογικό πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται. Ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας παρουσιάζονται εκτενώς η μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε και η ερευνητική διαδικασία υλοποίησής της. Τέλος, αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, ο τρόπος που διασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, όπως και οι στατιστικές αναλύσεις που διενεργούνται.

5.1 Αναγκαιότητα έρευνας

Αδιαμφισβήτητα, οι ιλιγγιώδεις αλλαγές που υφίσταται ο εκπαιδευτικός κλάδος καλεί τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται συνεχώς, ώστε να αποκτούν περαιτέρω δεξιότητες απέναντι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί του σήμερα οφείλουν να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά, να χειρίζονται κατάλληλα την ετερότητα των σχολικών τάξεων και να αξιοποιούν την υπάρχουσα πολυπολιτισμικότητα αυτών, προκειμένου να επιτυγχάνεται συνεχώς καλύτερη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα με κατάλληλες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, επιτακτική ανάγκη διαφαίνεται η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών που προκύπτουν συνεχώς από την πολυπολιτισμικότητα και πολυμορφία των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το σκαλοπάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, επιβάλλεται να ανιχνευθούν οι απόψεις των ίδιων των δασκάλων σε ότι αφορά τη διαχείριση της ετερότητας, την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, τις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και τα στοιχεία εκείνα που θα διαμόρφωναν μία επιτυχή επιμορφωτική δραστηριότητα.

Θεωρείται ότι η συμβολή των αποτελεσμάτων της προτεινόμενης εργασίας έγκειται τόσο στην ανάδειξη της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και στην επίγνωση των ελλείψεών τους στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Καθώς ο εκπαιδευτικός κατέχει καίρια θέση για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη, τα αποτελέσματα της προτεινόμενης εργασίας κρίνεται ότι θα συμβάλλουν ικανοποιητικά, τόσο ως πλούσιο υλικό αποτίμησης των επιμορφωτικών

αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και ως βάση σχεδιασμού διδακτικών προσεγγίσεων και επιμορφώσεων για τη διαχείριση αποδοτικότερων και ποιοτικότερων σχολικών τάξεων.

5.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κατά τη διεξαγωγή της θεωρητικής επισκόπησης και βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας εργασίας αποσαφηνίστηκαν οι σχετικές με το θέμα έννοιες, αλλά κυρίως επισημάνθηκε τόσο η σημασία της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, ως σημαντική παράμετρο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αποτελεσματικότερων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Επομένως, βασικός σκοπός της προτεινόμενης μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων.

Με βάση τον συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί είναι τα εξής:

- 1) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις σύγχρονες σχολικές τάξεις;
- 2) Ποια η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- 3) Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας θα αποσαφηνιστούν αποκλειστικά με την καταγραφή των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων, όπως τις αντιλαμβάνονται και τις καθορίζουν οι ίδιοι.

5.3 Μεθοδολογία έρευνας

5.3.1 Μέθοδος προσέγγισης

Προκειμένου να μελετηθεί η υφιστάμενη κατάσταση των σχολικών μονάδων με διαφοροποιημένους πολιτισμικά πληθυσμούς και να συνδεθεί με τις στάσεις των

εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές ανάγκες αυτών, επιλέγεται ως ερευνητική μέθοδος η δειγματοληπτική. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), όταν μία έρευνα σκοπεύει στη συγκέντρωση δεδομένων για τρέχουσες στάσεις, πεποιθήσεις ή γνώμες σε μία χρονική στιγμή, ώστε να περιγραφεί μία υφιστάμενη κατάσταση, είναι χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη μέθοδος με τον σχεδιασμό αντιπροσωπευτικού δείγματος. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Bryman (1989, όπ. αναφ. στο Robson, 2010) στις δειγματοληπτικές έρευνες, καθίσταται αναγκαία η συλλογή δεδομένων από έναν αριθμό μονάδων σε μία χρονική στιγμή, με σκοπό τη συστηματική συλλογή ενός σώματος δεδομένων που μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά σε σχέση προς έναν αριθμό μεταβλητών, οι οποίες στη συνέχεια εξετάζονται για να διακρίνουμε πρότυπα συσχέτισης.

Για τη συλλογή δεδομένων υλοποιήθηκε ποσοτική προσέγγιση, καθώς κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες συλλέχθηκαν πληροφορίες οι οποίες δύναται να μετρηθούν ποσοτικά από έναν μεγάλο αριθμό συμμετοχών. Καθώς η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων τις παρούσας μελέτης έχουν συγκεκριμένο, παρατηρήσιμο και μετρήσιμο χαρακτήρα και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται από έναν μεγάλο αριθμό συμμετοχών, η προσέγγιση που συνάδει είναι αυτή της ποσοτικής έρευνας (Creswell, 2016). Τέλος, επισημαίνεται ότι κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αρκετές συναφείς έρευνες διεξήχθησαν με την ποσοτική προσέγγιση και τον σχεδιασμό δειγματοληψίας, γεγονός που καταδεικνύει την εγκυρότητα των επιλογών αυτών και στην παρούσα έρευνα.

5.3.2 Δείγμα έρευνας

Η παρούσα δειγματοληπτική έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δασκάλους, τη χρονική περίοδο 2020-2021, στην περιφερειακή ενότητα Αχαΐας. Καθώς σε μια δειγματοληπτική μελέτη είναι αναγκαίο ένα μεγάλο δείγμα για να αποτελεί καλή εκτίμηση των χαρακτηριστικών του πληθυσμού (Creswell, 2016), η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 168 εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούσαν το 12% των 1.391 συνολικά απασχολούμενων δασκάλων στην περιφερειακή ενότητα Αχαΐας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Με τη χρήση της βολικής δειγματοληψίας επιλέχθηκαν άτομα πρόθυμα και διαθέσιμα να συμμετέχουν στην έρευνα (Creswell, 2016), ώστε να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες και δεδομένα για την καλύτερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

5.3.3 Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021 με τη συμμετοχή μεμονωμένων ατόμων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και ολόκληρων Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αχαΐας. Κρίθηκε απαραίτητος ένας τέτοιος συνδυασμός συμμετοχής, προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, διαφορετικές ηλικιακές ομάδες συμμετεχόντων και τα αποτελέσματά μας να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά του προς μελέτη πληθυσμού-στόχου. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου καθώς με το διαδικτυακό εργαλείο της Google Forms διαμορφώθηκε κατάλληλα σε ηλεκτρονική μορφή. Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία και έγκριση των διευθυντών για την αποστολή στις αντίστοιχες ηλεκτρονικές διευθύνσεις αυτών, ενώ διευκρινίστηκε η αποστολή τους στο σύνολο των απασχολούμενων δασκάλων του σχολείου. Αντίστοιχα, στην επιλογή των μεμονωμένων συμμετεχόντων τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν στο προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του καθενός, ώστε να γνωρίζουμε ποιος απαντάει, το δείγμα μας να είναι περισσότερο αξιόπιστο και η συλλογή των δεδομένων πιο έγκυρη. Τέλος, για να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός ερωτηματολογίων δόθηκε το χρονικό διάστημα των 30 ημερών, ώστε να μη συμπληρωθεί σε κλίμα πίεσης, ενώ στις 20 περίπου μέρες στάλθηκε ηλεκτρονικά μία φιλική υπενθύμιση για να μην ξεχαστούν να απαντήσουν.

5.3.4 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως τεχνική λήψης δεδομένων, επιλέχθηκε ένα ευρέως διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, που επιτρέπει εύκολη ανάλυση ποσοτικών πληροφοριών. Θεωρείται η συνηθέστερη επιλογή σε ανάλογες έρευνες καθώς συμβάλλει στη συλλογή πληροφοριών από αρκετά μεγάλο δείγμα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ σε μία δειγματοληπτική έρευνα αποτελεί το πλέον κατάλληλο εργαλείο για τη λήψη και συλλογή δεδομένων (Creswell, 2016· Robson, 2010). Σύμφωνα με τον Καραλή (2005), η χρήση του ερωτηματολογίου είναι σε θέση να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες τόσο για απόψεις και προβληματισμούς του πληθυσμού-στόχου όσο και για τα ίδια τα χαρακτηριστικά αυτού, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την παρούσα μελέτη. Κυρίως με ένα ειδικά διαμορφωμένο αυτό-συμπληρώσιμο ερωτηματολόγιο με απόλυτη ανωνυμία, οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να εκφράσουν πιο εύκολα και αβίαστα την άποψή τους και τελικά να συλλεχθούν

περισσότερες ειλικρινείς απαντήσεις, οι οποίες θα εξάγουν και περισσότερο αξιόπιστα ευρήματα.

Για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων και την αποφυγή αντιδράσεων κατά τη συμπλήρωσή του κατασκευάστηκε ένα εύκολο και οικείο σε εμφάνιση ερωτηματολόγιο, χωρισμένο σε ευδιάκριτα μέρη, με καθαρή δομή, απλό και τυποποιημένο λόγο, ξεκάθαρες οδηγίες και σαφείς ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου εμπεριείχαν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις αναγκαστικής επιλογής αλλά κυρίως ερωτήσεις με απαντήσεις διαβάθμισης. Άξιο αναφοράς για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, η προσθήκη της επιλογής "άλλο", καθώς δεν ήταν εύκολο να συμπεριληφθούν όλες οι πιθανές απαντήσεις, ενώ επίσης κατά τον Robson (2010), δίνεται η δυνατότητα να συλλεχθούν αρκετές περισσότερες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες της έρευνας. Για τις ερωτήσεις διαβαθμιστικής απάντησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης Likert, καθώς θεωρείται μία ιδιαίτερα δημοφιλής, οικεία και εύχρηστη από πολλούς ερευνητές κλίμακα μέτρησης, όπου με αντικειμενική προσέγγιση καλύπτει μεγάλο φάσμα απόψεων (Creswell, 2016). Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν ανάμεσα σε πέντε προκαθορισμένες εναλλακτικές επιλογές ίσων διαστημάτων, στοιχείο που σύμφωνα με τον Robson (2010) συνηθίζεται κατά τη χρήση κλιμάκων Likert. Συγκεκριμένα, οι επιλογές τους είναι από το 1 για το "καθόλου" έως το 5 για το "πάρα πολύ", με εξαίρεση κάποιες ερωτήσεις που οι επιλογές κυμάνθηκαν από το 1 για το "διαφωνώ απόλυτα" έως το 5 για το "συμφωνώ απόλυτα", καθώς το νόημα των συγκεκριμένων ερωτήσεων απαιτούσε συμφωνία ή διαφωνία με τις προκαθορισμένες απαντήσεις.

Για να επιτευχθεί εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενο των πληροφοριών του ερευνητικού εργαλείου, υλοποιήθηκε εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών, προκειμένου να καθοριστούν επακριβώς τα επιμέρους θεματικά μέρη αυτού και να συσχετιστούν με τα ερευνητικά ερωτήματα της διεξαχθείσας μελέτης. Στο πρώτο θεματικό μέρος γίνεται αναφορά σε ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις αποκλειστικά σχετικές με το υπό εξέταση αντικείμενο της έρευνας. Τα ευρήματα του πρώτου μέρους, περιλαμβάνοντας δημογραφικά και μορφωτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, μελετά τις μεταβλητές ελέγχου αυτών των παραμέτρων σε σχέση με τις τιμές του υπόλοιπου ερωτηματολογίου, ενώ με τη συσχέτιση και των δύο μερών ακολουθεί η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, με κλειστές ερωτήσεις και εκ των προτέρων δομημένες απαντήσεις χωρίστηκε σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας

μελέτης στους συγκεκριμένους τρεις (3) βασικούς άξονες: α) Στάσεις εκπαιδευτικών στην πολιτισμική πολυμορφία των τάξεων, β) Ετοιμότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και γ) Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Κατά τη διαμόρφωση των επιμέρους τριών αξόνων διαπιστώθηκαν αρκετά κοινά σημεία με το ερωτηματολόγιο της διπλωματικής εργασίας της Σπανού (2017), όπου με κατάλληλες τροποποιήσεις προσαρμόστηκαν στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, ενώ κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων διεξήχθη σύγκριση και συσχέτιση με τα ευρήματα αυτής.

Πιο αναλυτικά, ως προς τη διερεύνηση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων αυτά άπτονται σε 15 συνολικά ερωτήσεις με κάποιες από αυτές να εμπεριέχουν επιμέρους υποερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις σύγχρονες σχολικές τάξεις;) διερευνάται με τις ερωτήσεις 7 έως 11 του Α' άξονα, ενώ οι ερωτήσεις 12 έως 15 του Β' άξονα αντιστοιχούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Ποια η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;). Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της διεξαχθείσας μελέτης (Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;) διερευνάται με τις ερωτήσεις 16 έως 22 του Γ' άξονα. Για περισσότερη κατατοπιστική συσχέτιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας παρατίθεται με συνοπτικό τρόπο ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 5.1).

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις σύγχρονες σχολικές τάξεις;	7, 8, 9, 10, 11
2. Ποια η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	12, 13, 14, 15
3. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;)	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Πίνακας 5.1 Ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις ερωτηματολογίου

Τέλος, ως προς την τελική μορφή του ερωτηματολογίου, αυτό συνοδεύεται από μία προσωπική επιστολή όπου αναγράφεται τόσο η ταυτότητα του ερευνητή όσο και ο

απώτερος σκοπός της διεξαχθείσας έρευνας. Γίνεται αναφορά στη σημασία και τη χρήση των αποτελεσμάτων της ενώ δεν παραλείπεται να τονιστεί η συμβολή των συμμετεχόντων και η συνεισφορά τους, διασφαλίζοντας την απόλυτη ανωνυμία τους.

5.3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Καθώς στόχος μιας καλής έρευνας είναι να περιλαμβάνει αξιόπιστες παρατηρήσεις ή μετρήσεις (Creswell, 2016), στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να συγκεντρωθούν από τις απαντήσεις του δείγματός μας αποτελέσματα που μπορούμε να εμπιστευτούμε, να είναι δηλαδή όσο το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστα. Επειδή αξιόπιστο θεωρείται ένα ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει συνεπείς και σταθερές τιμές (Robson, 2010), για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του παρόντος ερευνητικού εργαλείου, κρίνεται χρήσιμο να εμπεριέχει ερωτήσεις με σαφήνεια, ξεκάθαρες έννοιες και μεταβλητές, ώστε να αποφευχθούν τυχόν διφορούμενα σημεία που θα μπορούσαν να κουράσουν τους ερωτώμενους. Για να πιστοποιηθεί το παραπάνω εγχείρημα, πριν την κυρίως έρευνα το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά για συμπλήρωση από 8 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ελεγχθεί για τυχόν αδύναμα σημεία, για τη δομή και τη σαφήνιά του, αλλά και να επιλυθούν πιθανά λάθη ή ασάφειες. Επίσης, καθώς το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά, πραγματοποιήθηκε μία τυποποιημένη διαδικασία χορήγησης, όπου δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε χρόνο και σε τόπο που οι ίδιοι επιθυμούν, δίνοντας περισσότερο χρήσιμες και εμπιστευτικές πληροφορίες. Τέλος, για να διερευνηθεί η αξιοπιστία των τιμών του ερευνητικού εργαλείου της έρευνας, υλοποιήθηκε έλεγχος και μελέτη εσωτερικής συνέπειας αυτών με τη χρήση ειδικών δεικτών αξιοπιστίας (π.χ. Cronbach's alpha). Καθώς έχουν παρατεθεί αρκετά στοιχεία στο ερευνητικό εργαλείο, με τη χρήση των συντελεστών πραγματοποιήθηκε συσχέτιση αυτών των στοιχείων, εξακρίβωση της συνέπειας των απαντήσεων και πιστοποίηση της καταλληλότητας αυτών για περεταίρω ανάλυση.

Μία επιπλέον σημαντική παράμετρος να εξεταστεί στην παρούσα μελέτη, θεωρήθηκε η εγκυρότητα του περιεχόμενου του ερευνητικού εργαλείου. Κρίθηκε αναγκαίο να περιέχει κατάλληλα διαμορφωμένα και διατυπωμένα ερωτήματα που με ξεκάθαρες τιμές θα δείχνει επακριβώς αυτό που προτίθεται να μετρήσει. Κατά τον Creswell (2016), ένας τρόπος να ελεγχθεί αν το ερωτηματολόγιο μετράει ξεκάθαρα αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί με απόλυτη αντιστοίχιση των ερωτημάτων του στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της

έρευνας, αποτελεί ο έλεγχος και η έγκριση ενός ειδικού. Έτσι, πριν το διαμοιρασμό του ερευνητικού εργαλείου κρίθηκε απαραίτητη η παρουσίασή του στην Α' επιβλέπουσα κα Παμπούρη Αναστασία, ώστε με χρήσιμες παρατηρήσεις να υλοποιηθούν οι κατάλληλες αλλαγές και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου του. Από την άλλη πλευρά, μελετώντας και παλαιότερες συναφείς έρευνες διαπιστώθηκε η κοινή χρήση της κλίμακας Likert, ως η πλέον κατάλληλη κλίμακα μέτρησης, αφού μετρά με ακρίβεια τα δεδομένα που προτίθεται να μετρήσουμε με την παρούσα έρευνα. Άλλωστε, με τη χρήση κλίμακας Likert, όπου παρατίθενται με τυχαία σειρά ανάμεικτες θετικές και αρνητικές απόψεις, αποφεύγεται το δείγμα της έρευνας να επηρεάζεται από προηγούμενες δηλώσεις, να επιτυγχάνεται αμεροληψία και τελικά περισσότερο έγκυρες τιμές.

5.4 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Για την κωδικοποίηση, την ανάλυση και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια έγινε χρήση του λογισμικού προγράμματος IBM SPSS Statistics (έκδοση 26). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε καταχώρηση των στοιχείων σε βάση δεδομένων και ακολούθησε έλεγχος και διόρθωση πιθανών σφαλμάτων, ώστε να διαμορφωθεί με ακρίβεια η εισαγωγή των στοιχείων. Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των συχνοτήτων των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς και ερωτήσεων που αφορούσαν τις προτιμήσεις τους σε συγκεκριμένα θέματα (ερωτήσεις 14, 19, 20, και 21) έγινε περιγραφική στατιστική, ενώ χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων, ποσοστών και διαγράμματα για την παρουσίαση αυτών. Τέλος, για την επεξεργασία των τριών αξόνων του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε επαγωγική στατιστική με ποικίλες στατιστικές τεχνικές λαμβάνοντας υπόψη την κλίμακα μέτρησης και το είδος των τιμών που λαμβάνουν οι ερωτήσεις (5/βαθμη κλίμακα).

Βασικό στάδιο πριν την κυρίως μελέτη ήταν η διεξαγωγή ελέγχου κατανομής και διασποράς των δεδομένων, όπου ο έλεγχος κανονικής κατανομής έγινε με την εφαρμογή του τεστ Kolmogorov-Smirnov (Field, 2009). Στο παράρτημα Β παρουσιάζεται ο ανάλογος πίνακας ελέγχου, ο οποίος καταδεικνύει ότι το δείγμα της παρούσας μελέτης δεν ακολουθεί κανονική κατανομή καθότι ο συντελεστής Sig ήταν σε όλες τις περιπτώσεις μικρότερος του 0,05.

Στην συνέχεια και για τις ανάγκες της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων ακολούθησε διερεύνηση στατιστικά σημαντικών δεικτών περιγραφικής στατιστικής, όπως ο μέσος όρος (Μ.Ο), η τυπική απόκλιση (Τ.Α) και η εκατοστιαία συχνότητα (percentage frequency) των δεδομένων της έρευνας.

Επόμενο βασικό στάδιο της στατιστικής ανάλυσης πριν την κυρίως μελέτη ήταν η διεξαγωγή ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για να αποδειχθεί η συνάφεια των ερωτήσεων και η ομοιογένεια των αντίστοιχων απαντήσεών τους. Ο έλεγχος αξιοπιστίας διενεργήθηκε με τον έλεγχο του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's α (εσωτερικής συσχέτισης) σε ερωτήσεις που εξετάζαν και διερευνούσαν το ίδιο αντικείμενο. Συγκεκριμένα, οι ομάδες ερωτήσεων που διαμορφώθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

- I. ερωτήσεις 7, 8 και 9 (στάσεις των εκπαιδευτικών στην πολιτισμική πολυμορφία των τάξεων)
- II. ερώτηση 10 (αιτίες μαθησιακών δυσκολιών μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης)
- III. ερώτηση 11 (τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών)
- IV. ερωτήσεις 12, 13 και 15 (αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση)
- V. ερωτήσεις 16 και 17 (πλεονεκτήματα επιμόρφωσης)
- VI. ερώτηση 18 (ανάγκες επιμόρφωσης)
- VII. ερώτηση 22 (μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιμόρφωσης)

Στον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται ότι η τιμή του συντελεστή Cronbach's α στην παρούσα μελέτη σε όλες τις περιπτώσεις είναι αποδεκτή, καθότι είναι μεγαλύτερη του 0,70 (Cronbach, 1951·Cortina, 1993).

Ερωτήσεις	Συντελεστής Cronbach's α
7, 8, 9	0,714
10	0,723
11	0,746
12, 13, 15	0,734
16, 17	0,911
18	0,884

22	0,776
----	-------

Πίνακας 5.2 Τιμή συντελεστή Cronbach's α για τις ομάδες ερωτήσεων που δημιουργήθηκαν

Επίσης, για τις ανάγκες της επαγωγικής στατιστικής και για να ελεγχθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και των απαντήσεών τους και στους τρεις άξονες του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U ή Kruskal-Wallis ανάλογα με τον αριθμό των δειγμάτων. Καθώς απουσιάζει η ύπαρξη κανονικότητας στα δεδομένα της παρούσας μελέτης, για τη μέτρηση των διαφορών και των στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί δείκτες Mann-Whitney U (για 2 δείγματα) και Kruskal-Wallis (για 3 δείγματα και πάνω) (Field, 2009). Στο παράρτημα Β παρουσιάζονται οι πίνακες με τους μη παραμετρικούς ελέγχους και επισημαίνονται οι ερωτήσεις που κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (παρουσίαση αποτελεσμάτων) ακολουθεί παρουσίαση και ανάλυση των όποιων διαφοροποιήσεων προέκυψαν ξεχωριστά σε κάθε άξονα του ερωτηματολογίου.

5.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο αναδείχθηκε η αναγκαιότητα της διεξαχθείσας έρευνας ενώ επίσης προσδιορίστηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής, όπως αυτά προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Πλαισιώνοντας μεθοδολογικά την έρευνά μας παρουσιάστηκε εκτενώς η μέθοδος προσέγγισης, το δείγμα της έρευνας που προσεγγίστηκε με βολική δειγματοληψία αλλά και η χρήση του ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου για τη συλλογή των απαντήσεων των εν ενεργεία δασκάλων της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Τέλος, αφού εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τόσο του ερευνητικού εργαλείου όσο και της ευρύτερης ερευνητικής διαδικασίας, παρουσιάστηκαν οι στατιστικές αναλύσεις που διενεργήθηκαν, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο καταγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα αυτής.

6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

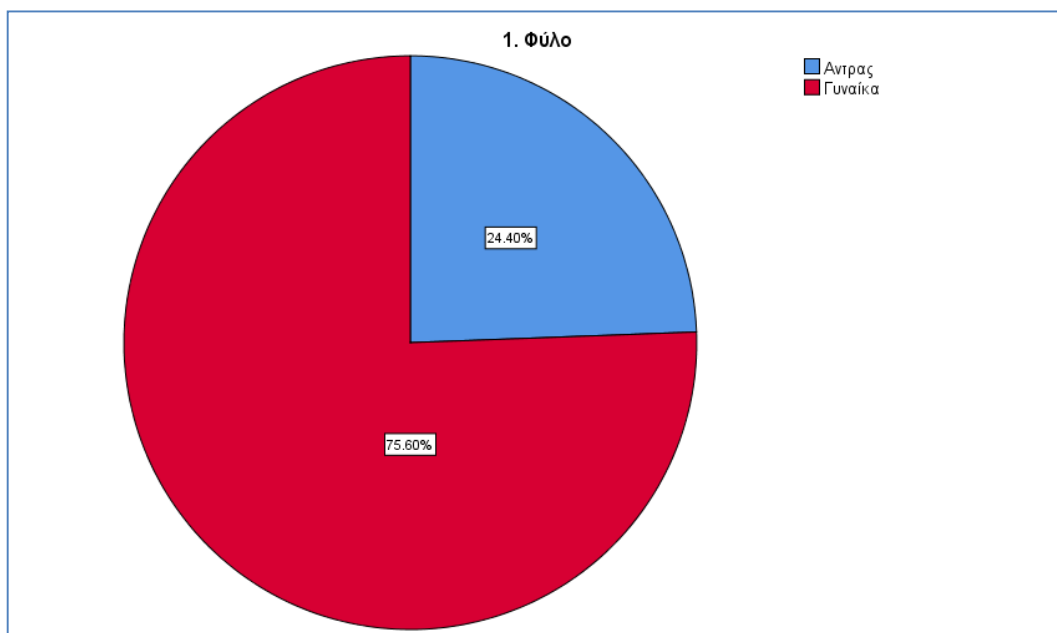
Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Με τη χρήση σχημάτων και πινάκων δίνονται αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στη συνέχεια τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεών τους, ώστε με τον συνδυασμό όλων να εξαχθούν περισσότερο τεκμηριωμένα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται με ραβδογράμματα οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των ερωτημάτων των τριών αξόνων του ερωτηματολογίου ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ώστε με την απλή μορφή αυτών ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα τα αποτελέσματά τους (Creswell, 2016).

6.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ των συμμετεχόντων είναι: το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή τους σχέση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι σπουδές εκτός του βασικού τους πτυχίου και το ποσοστό διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Το φύλο των συμμετεχόντων

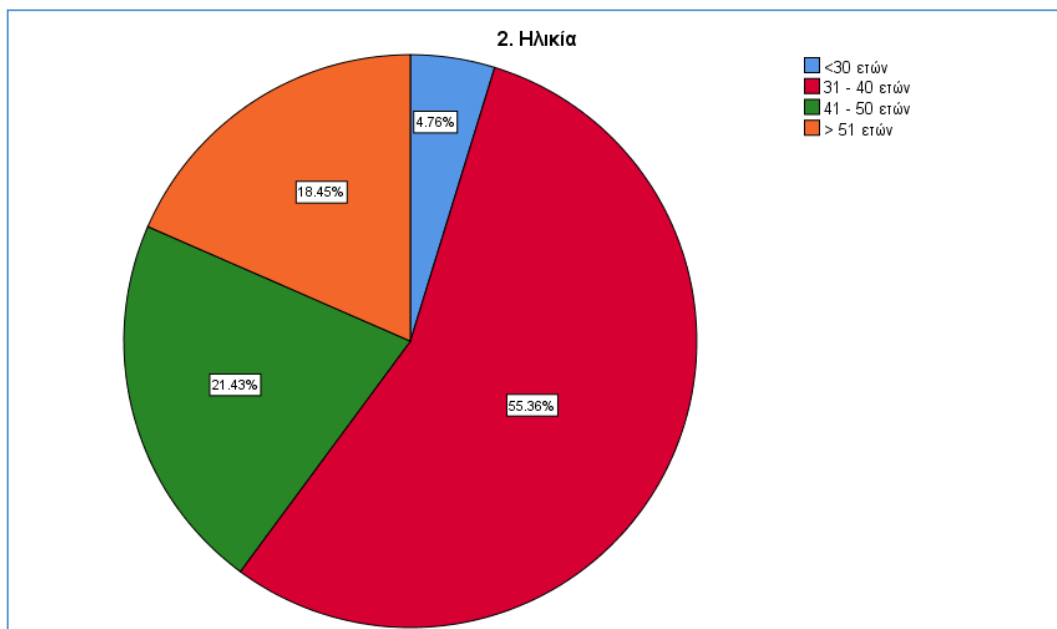
Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες (75,6%, $n=127$) όπως φαίνεται από το γράφημα 6.1 που ακολουθεί.



Γράφημα 6.1 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση το φύλο

Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων

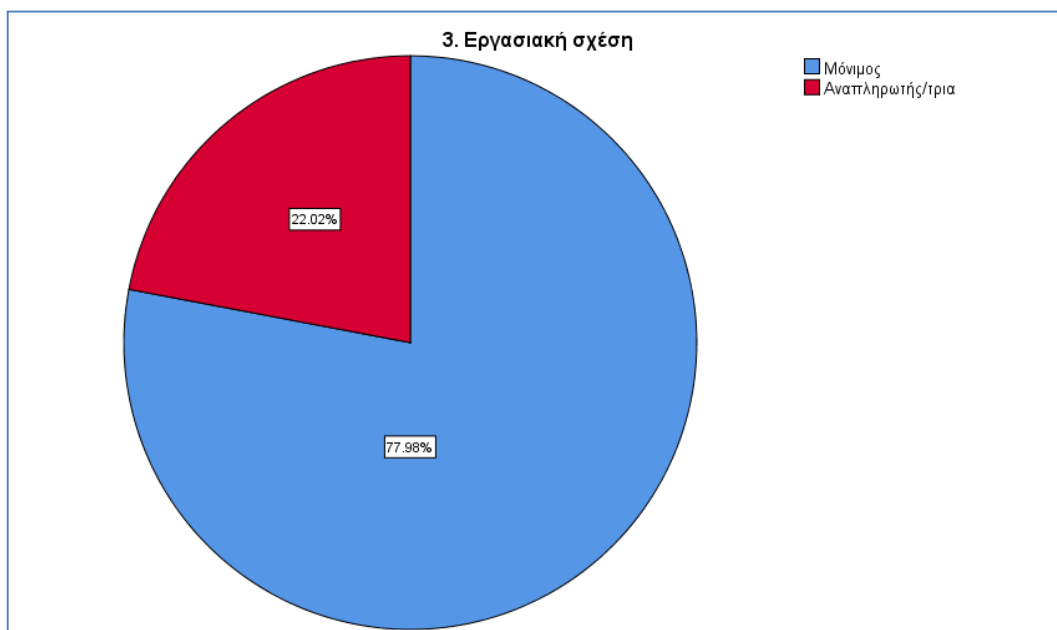
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (55,4%, $n=93$) ήταν 31-40 ετών με την ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών να ακολουθεί με ποσοστό 21,4% ($n=36$). Η ποσοστιαία αναλογία των συμμετεχόντων απεικονίζεται στο παρακάτω γράφημα (6.2).



Γράφημα 6.2 Γραφική απεικόνιση ηλικιακής κατανομής συμμετεχόντων

Εργασιακή σχέση συμμετεχόντων

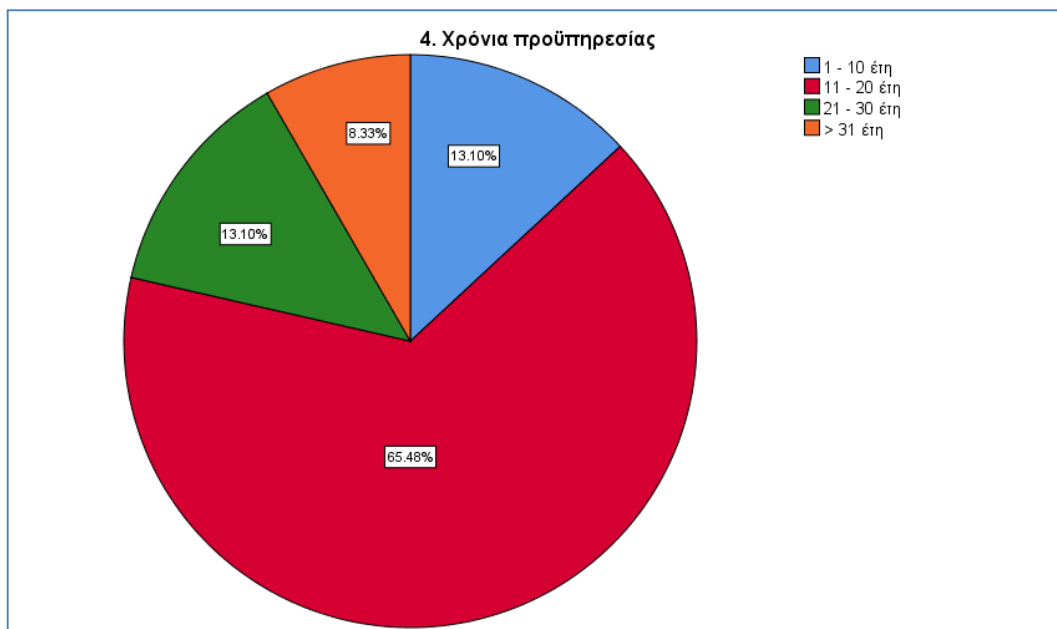
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (78%, $n=131$) όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (6.3).



Γράφημα 6.3 Γραφική απεικόνιση εργασιακής σχέσης συμμετεχόντων

Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

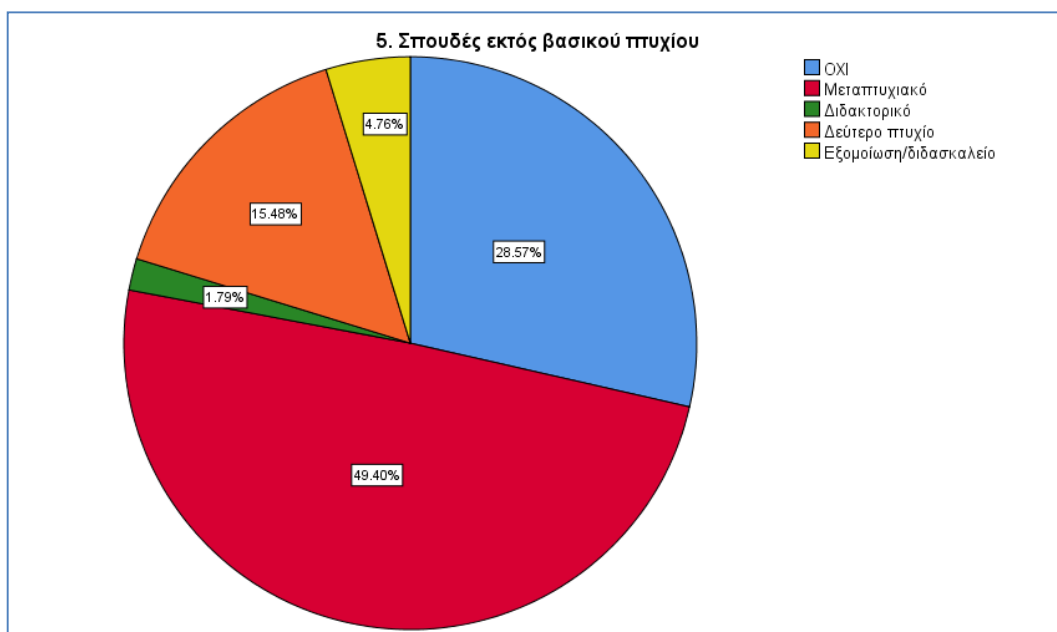
Το 65,5% (ν=110) των συμμετεχόντων είχε 11-20 έτη προϋπηρεσίας ενώ το 13,1% (ν=22) είχε από 1-10 έτη και 21-30 έτη προϋπηρεσίας αντίστοιχα. Αναλυτικά τα στοιχεία φαίνονται στο γράφημα 6.4.



Γράφημα 6.4 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση την προϋπηρεσία

Σπουδές συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι 48 από τους 168 συμμετέχοντες (28,6%) ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (49,4%) σημειώνεται στους μισούς περίπου συμμετέχοντες (ν=83), οι οποίοι κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών. Δεύτερο πτυχίο δήλωσαν 26 εκπαιδευτικοί (15,5%), εξομοίωση ή διδασκαλείο 8 (4,7%) ενώ 3 (1,8%) συμμετέχοντες κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα. Αναλυτικά τα στοιχεία φαίνονται στο γράφημα 6.5.



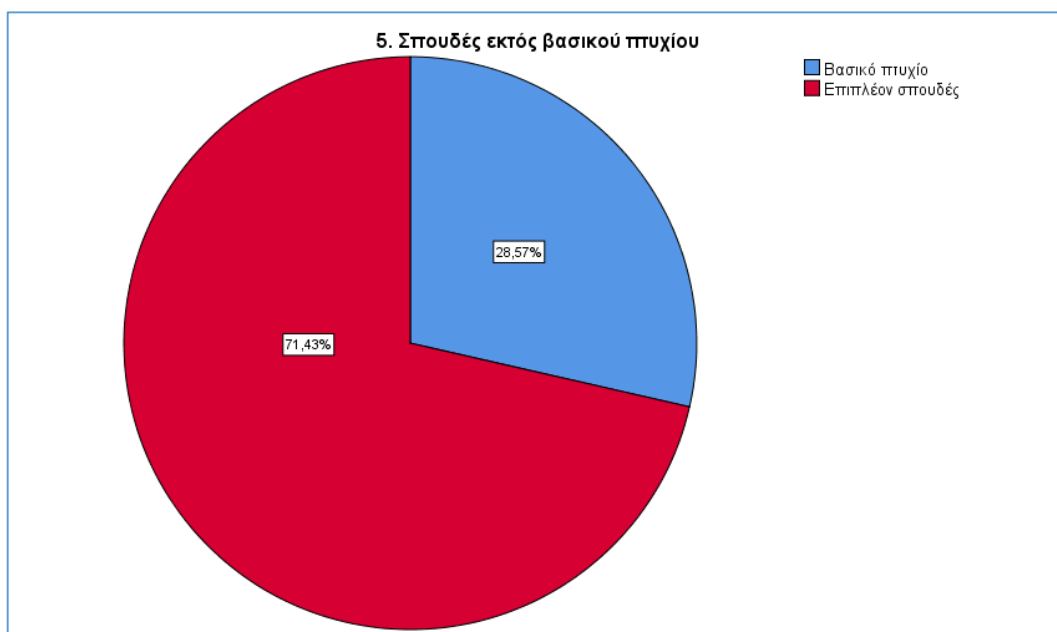
Γράφημα 6.5 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση τις σπουδές εκτός βασικού πτυχίου

Μετά την επεξεργασία των παραπάνω δεδομένων που αφορούν τις σπουδές των εκπαιδευτικών εκτός βασικού πτυχίου, κρίθηκε απαραίτητο κατά τον έλεγχο των στατιστικά σημαντικών διαφορών που θα ακολουθήσει, να επανακωδικοποιηθούν οι μεταβλητές των σπουδών και να ομαδοποιηθούν σε δύο (2) νέες κατηγορίες. Προβλέπεται ότι η παρουσία κελιών με πολύ μικρές συχνότητες να δυσκολεύει την εξαγωγή των στατιστικά σημαντικών διαφορών, επομένως οι μεταβλητές "Μεταπτυχιακό", "Διδακτορικό", "Δεύτερο πτυχίο" και "Εξομοίωση/διδασκαλείο" θεωρείται αναγκαίο να ομαδοποιηθούν στη μεταβλητή "Επιπλέον σπουδές". Τα δεδομένα της επανακωδικοποίησης των μεταβλητών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (6.1) και γράφημα (6.6), όπου διαφαίνεται το 28,6% (48 εκπαιδευτικοί) να έχουν το βασικό πτυχίο σπουδών ενώ ένα αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 71,4% (120 εκπαιδευτικοί) να έχει επιπλέον σπουδές.

5. Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βασικό πτυχίο	48	28,6	28,6	28,6
	Επιπλέον σπουδές	120	71,4	71,4	100,0
	Total	168	100,0	100,0	

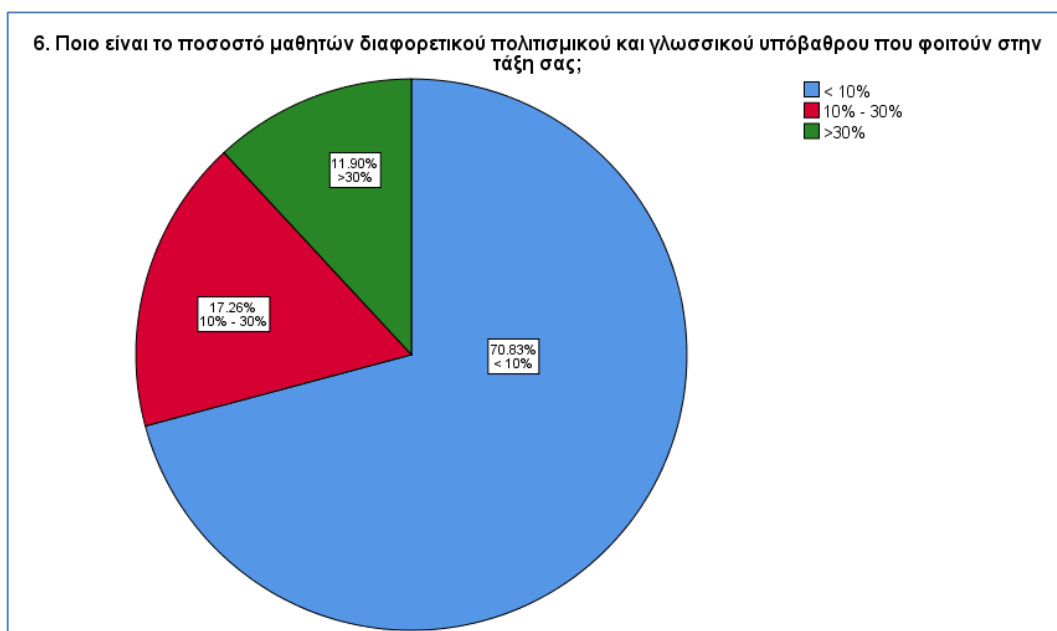
Πίνακας 6.1 Κατανομή συμμετεχόντων στις σπουδές μετά την επανακωδικοποίηση των μεταβλητών



Γράφημα 6.6 Γραφική απεικόνιση κατανομής συμμετεχόντων με βάση τις σπουδές μετά την επανακωδικοποίηση των μεταβλητών

Ποσοστό διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη

Παρατηρώντας την παρακάτω γραφική απεικόνιση (6.7) αποδεικνύεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ($n=119$), με ποσοστό 70,8% δηλώνουν ότι στην τάξη τους φοιτούν έως 10% μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Επίσης, το 17,3% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει ποσοστό μαθητών 10% έως 30%, ενώ 20 από τους 168 εκπαιδευτικούς (11,9%) έχουν στην τάξη τους πάνω από 30% ποσοστό διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών.



Γράφημα 6.7 Γραφική απεικόνιση του ποσοστού μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου στη σχολική τάξη των εκπαιδευτικών

6.2 Στάσεις εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική πολυμορφία των τάξεων (Α΄ Μέρος ερωτηματολογίου)

6.2.1 Περιγραφική στατιστική

Ακολουθώντας τη σειρά του ερωτηματολογίου στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ώστε να αναλυθούν τα αποτελέσματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική πολυμορφία των σχολικών τάξεων.

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (6.2) αθροιστικά περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (53,5%, $n=90$) θεωρούν την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στη τάξη τους "Πολύ" και "Πάρα πολύ" σημαντική, ενώ αυξημένο ποσοστό διαμορφώθηκε και στην επιλογή "Αρκετά" (36,3%). Ουσιαστικά, με συντριπτική πλειοψηφία (89,8%) οι συμμετέχοντες θεωρούν από "αρκετά" έως "πάρα πολύ" σημαντική την παρουσία αυτών των μαθητών, ενώ ο μέσο όρος που διαμορφώθηκε ($M.O.=3,63$, $T.A.=0,93$) επιβεβαιώνει την ανάλυση των ποσοστών που προηγήθηκε.

7. Σημαντικότητα παρουσίας διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	0,6%
Λίγο	16	9,5%
Αρκετά	61	36,3%
Πολύ	57	33,9%
Πάρα πολύ	33	19,6%
Σύνολο	168	100,0%

Πίνακας 6.2 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου

Όπως απεικονίζει ο πίνακας 6.3 στην ερώτηση αν τους προκαλεί προβληματισμό η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη τους, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 29,7% ότι τους προκαλεί "Πολύ" και "Πάρα πολύ", ενώ ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό (27,4%) δήλωσε "Αρκετά". Ουσιαστικά, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (57,1%) δήλωσαν να τους απασχολεί και να τους προβληματίζει η παρουσία των μαθητών αυτών από "αρκετά" έως "πάρα πολύ". Καθώς οι απαντήσεις διαφαίνονται μοιρασμένες σε όλες τις κατηγορίες, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τον μέσο όρο της ερώτησης

(Μ.Ο=2,76, Τ.Α=1,23), περισσότερο ξεκάθαρα αποτελέσματα για τη στάση των εκπαιδευτικών κρίνεται να δοθούν στη συνέχεια, όπου αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών.

8. Προβληματισμός για την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	33	19,6%
Λίγο	39	23,2%
Αρκετά	46	27,4%
Πολύ	36	21,4%
Πάρα πολύ	14	8,3%
Σύνολο	168	100,0%

Πίνακας 6.3 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του επόμενου πίνακα (6.4) διαφαίνεται οι εκπαιδευτικοί να δηλώνουν αρκετά θετική στάση στους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές καθώς η πλειοψηφία (83,9%, $n=141$) αντιλαμβάνεται την παρουσία τους σαν εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, ενώ αντίστοιχα το 79,1% ($n=133$) των συμμετεχόντων διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με τη δήλωση ότι η παρουσία αυτών είναι εμπόδιο της διδακτικής πράξης. Επίσης, έντονο ενδιαφέρον προκύπτει από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς την παρουσία αυτών των μαθητών καθώς στη δήλωση ότι αποτελούν μεν δυσκολία αλλά διαχειρίσιμη με κατάλληλους χειρισμούς το 81% ($n=136$) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα, σε αντιπαράθεση με την άποψη "Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία" που το 75,6% ($n=127$) εξέφρασε διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία.

9. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιστος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης	1,8%	4,2%	10,1%	69,6%	14,3%
Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με	2,4%	6,5%	10,1%	64,3%	16,7%

κατάλληλους χειρισμούς					
Εμπόδιο της διδακτικής πράξης	31,5%	47,6%	12,5%	8,3%	0%
Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειωρηφία	33,9%	41,7%	12,5%	9,5%	2,4%

Πίνακας 6.4 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου

Στον πίνακα που ακολουθεί (6.5) παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι (σε φθίνουσα σειρά) βρίσκονται σε συμφωνία με την ανάλυση των ποσοστών που έγινε παραπάνω. Σε υψηλά επίπεδα είναι τα ερωτήματα που δηλώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην παρουσία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, ενώ σε χαμηλά επίπεδα είναι οι μέσοι όροι των δηλώσεων που δηλώνουν αρνητική στάση ή αδιαφορία.

	M.O	T.A
Ερωτήσεις:		
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	3,90	0,75
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	3,86	0,85
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	1,98	0,88
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειωρηφία]	2,05	1,03

Πίνακας 6.5 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 9

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (6.6) οι συμμετέχοντες ως προς τις σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με πολύ μεγάλο ποσοστό συμφωνίας (86,9%, $n=146$) θεωρούν σημαντικότερη αιτία τη δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, 126 από τους 168 συμμετέχοντες (75%) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση ότι βασική αιτία μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών αποτελεί η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας. Με μικρότερο ποσοστό συμφωνίας (56,5%, $n=95$) οι συμμετέχοντες αναφέρουν ως βασική αιτία την ελλιπή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, ενώ η δήλωση που αφορά τους διαφορετικούς

γνωστικούς τρόπους μάθησης ακολουθεί με αρκετά μικρότερο ποσοστό συμφωνίας ή απόλυτης συμφωνίας (39,9%, $n=67$).

10. Σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιστος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	6%	29,8%	24,4%	36,3%	3,6%
Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας	0,6%	4,2%	8,3%	51,2%	35,7%
Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας	2,4%	16,1%	25,0%	44,0%	12,5%
Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας	4,8%	8,9%	11,3%	53,6%	21,4%

Πίνακας 6.6 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που σημειώθηκε σε κάθε μία από τις απαντήσεις παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά στον παρακάτω πίνακα (6.7), οι οποίοι συμφωνούν απόλυτα με την ανάλυση των ποσοστών που προηγήθηκε.

Ερωτήσεις:	Μ.Ο	Τ.Α
10. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]	4,17	0,80
10. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	3,78	1,03
10. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	3,48	0,98

10. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	3,02	1,02
---	------	------

Πίνακας 6.7 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 10

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 6.8 οι εκπαιδευτικοί ως προς τους σημαντικότερους τρόπους ενδυνάμωσης των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με πολύ υψηλά ποσοστά με τις εξής δηλώσεις: "Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη" (97,1%, $n=163$), "Επιβράβευση των προσπαθειών τους" (96,5%, $n=162$), "Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη" (96,4%, $n=162$) και "Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου" (94,6%, $n=159$). Εν συνεχεία, 115 εκπαιδευτικοί (68,5%) επιλέγουν την ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως τρόπο ενδυνάμωσης, ενώ η άποψη "Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας" φαίνεται να μοιράζεται μεταξύ των κατηγοριών "Αναποφάσιστος" (32,7%, $n=55$) και "Συμφωνώ" (37,5%, $n=63$). Τέλος, η δήλωση "Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας" δύσκολα εξάγει κάποιο συμπέρασμα, διότι οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες μεταξύ των κατηγοριών, με το 33,9% ($n=57$) να δηλώνει "Αναποφάσιστος", αθροιστικά το 39,3% ($n=66$) να διαφωνεί ή να διαφωνεί απόλυτα, ενώ σε συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία να σημειώνεται το 26,8% ($n=45$) των συμμετεχόντων.

11. Σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιστος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας	1,8%	13,7%	16,1%	53,0%	15,5%
Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας	2,4%	17,9%	32,7%	37,5%	9,5%
Επιβράβευση των προσπαθειών τους	0,6%	0,0%	3,0%	28,0%	68,5%
Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη	0,6%	0,6%	1,8%	29,2%	67,9%
Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου	0,6%	1,2%	3,6%	47,0%	47,6%

Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας	13,7%	25,6%	33,9%	23,8%	3,0%
Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη	1,2%	0,6%	1,8%	22,6%	73,8%

Πίνακας 6.8 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου.

Σε άμεση συμφωνία με την ανάλυση που προηγήθηκε παρουσιάζουν ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που σημειώθηκε σε κάθε μία από τις παραπάνω απαντήσεις, οι οποίοι αναγράφονται στον παρακάτω πίνακα (6.9).

Ερωτήσεις:	Μ.Ο	Τ.Α
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	4,67	0,66
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	4,64	0,60
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	4,63	0,61
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	4,40	0,68
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	3,67	0,96
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	3,34	0,96
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης	2,77	1,06

στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]		
---	--	--

Πίνακας 6.9 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 11

6.2.2 Επαγωγική στατιστική

Για να ελεγχθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και των απαντήσεων τους στις ερωτήσεις του Α' μέρους του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών στην πολιτισμική πολυμορφία των τάξεων έγινε ο ανάλογος έλεγχος. Συγκεκριμένα, επειδή η κατανομή ήταν μη κανονική διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U ή Kruskal-Wallis ανάλογα με τον αριθμό των δειγμάτων. Οι αντίστοιχοι πίνακες με τους ελέγχους Mann-Whitney U (για 2 δείγματα) και Kruskal-Wallis (για 3 δείγματα και πάνω) παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ όπου επισημαίνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται αναφορά στις ερωτήσεις όπου υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση με τιμή $p < 0,05$ στην ένδειξη Asymp. Sig., στον δημογραφικό παράγοντα από τον οποίο επηρεάστηκαν, καθώς και η τιμή p που καταγράφηκε.

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Asymp. Sig.
Φύλο	9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	0,002
	11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	0,048
Ηλικία	11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	0,010
	11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	0,016
	11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	0,005

	11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	0,027
Προϋπηρεσία	11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	0,048
Σπουδές	8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	0,005
	9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	0,033
Ποσοστό μαθητών	9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	0,039
	10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	0,045

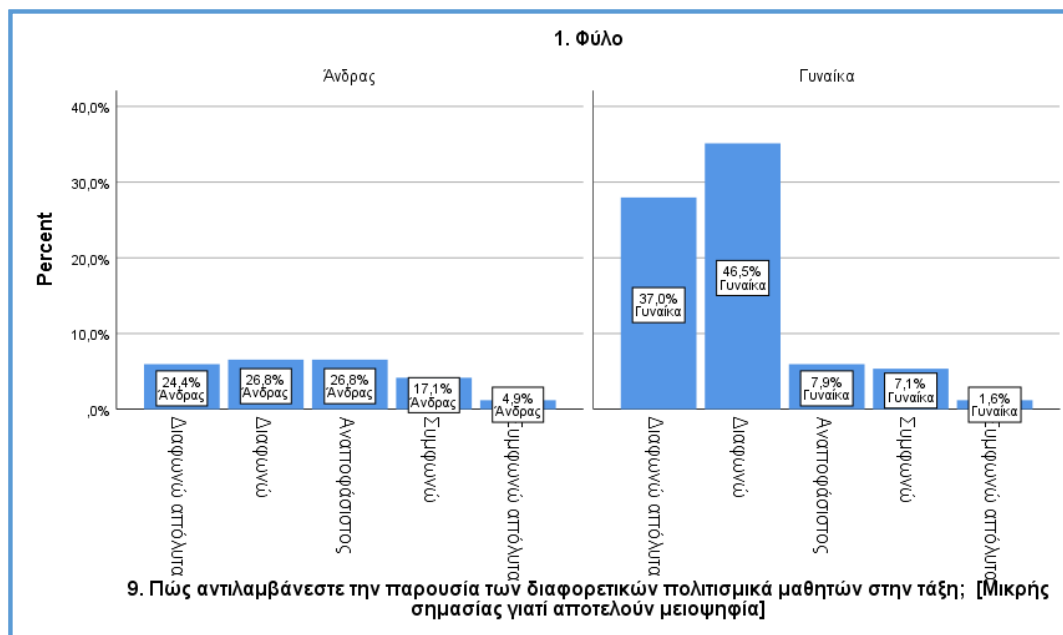
Πίνακας 6.10 Τιμή του p στις απαντήσεις που εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική σχέση στο Α' Μέρος του ερωτηματολογίου

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα 6.10 οι διαφοροποιήσεις και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου, με αντικείμενο μελέτης τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική πολυμορφία των τάξεων ήταν ποικίλες, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω ανάλυση αυτών.

Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

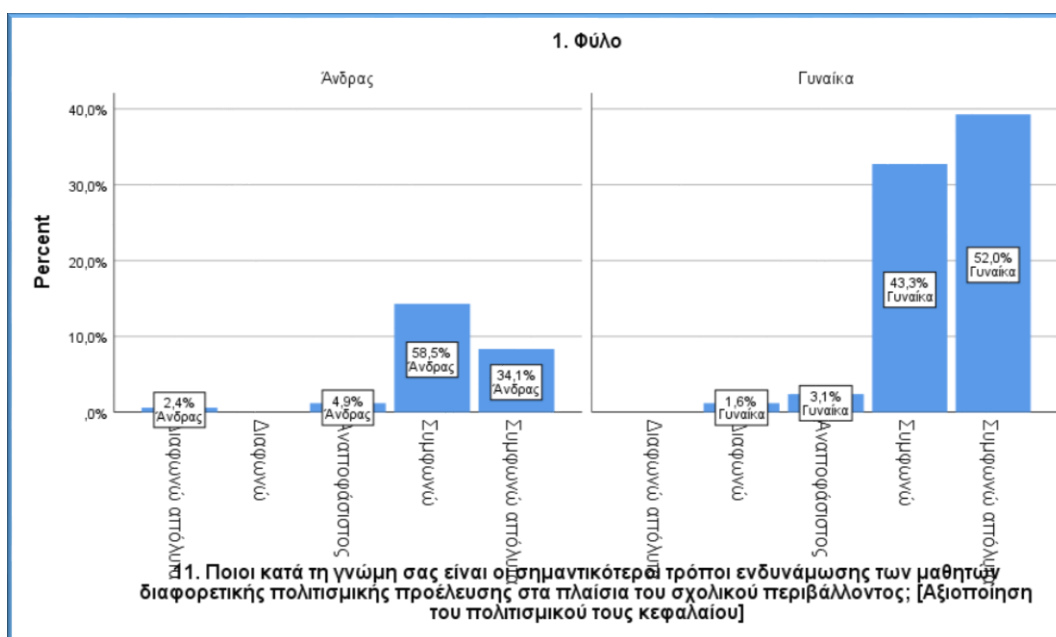
Στο Α' Μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν 2 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Αρχικά, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση στην ερώτηση «9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]», με τις γυναίκες να διαφωνούν και να διαφωνούν απόλυτα σε μεγαλύτερο ποσοστό (83,5%) από τους άντρες (51,2%). Όπως παρατηρείται στο παρακάτω διάγραμμα (6.8) στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες απαντήσεων. Διαφαίνεται ότι οι άντρες έχουν μία πιο ομαλή κατανομή σε όλες τις κατηγορίες, ενώ οι γυναίκες σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό επέλεξαν "Διαφωνώ" (46,5%) και "Διαφωνώ απόλυτα" (37%) στη

δήλωση ότι η παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών θεωρείται μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία της σχολικής τάξης. Επίσης, στην κατηγορία "Αναποφάσιστος" και αθροιστικά στο "Συμφωνώ" και "Συμφωνώ απόλυτα" στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει από τα αυξημένα ποσοστά των αντρών (26,8% και 22% αντίστοιχα) σε σύγκριση με τα αρκετά χαμηλότερα των γυναικών (7,9% και 8,7% αντίστοιχα).



Γράφημα 6.8 Συσχέτιση φύλου με την ερώτηση 9 [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]

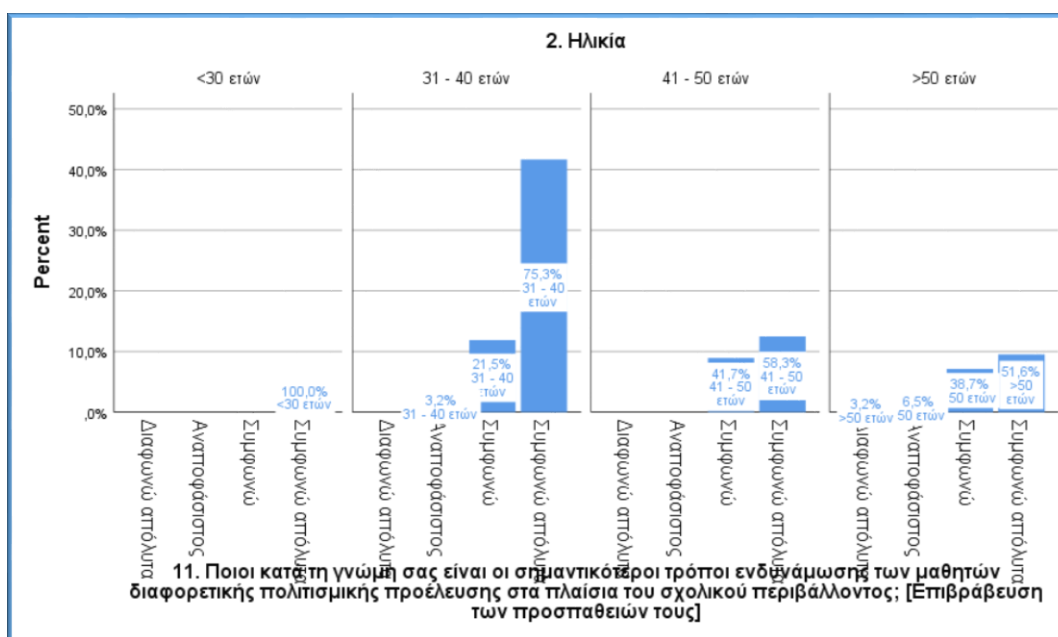
Μία επιπλέον διαφοροποίηση ως προς το φύλο προκύπτει στην ερώτηση «11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]» και στο παρακάτω διάγραμμα (6.9) μπορούμε να εντοπίσουμε τις διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, ενώ και τα δύο φύλα συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα με μικρή απόκλιση στο συνολικό ποσοστό των δύο κατηγοριών (άντρες, 92,7% - γυναίκες, 95,3%), παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεμονωμένα στις δύο κατηγορίες. Οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό (52%) από τους άντρες (34,1%) δήλωσαν να συμφωνούν απόλυτα με την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών ως σημαντικότερο τρόπο ενδυνάμωσης, ενώ οι περισσότεροι άντρες (58,5%) απάντησαν ότι απλά συμφωνούν αντί του 43,3% των γυναικών σε αυτήν την κατηγορία.



Γράφημα 6.9 Συσχέτιση φύλου με την ερώτηση 11 [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]

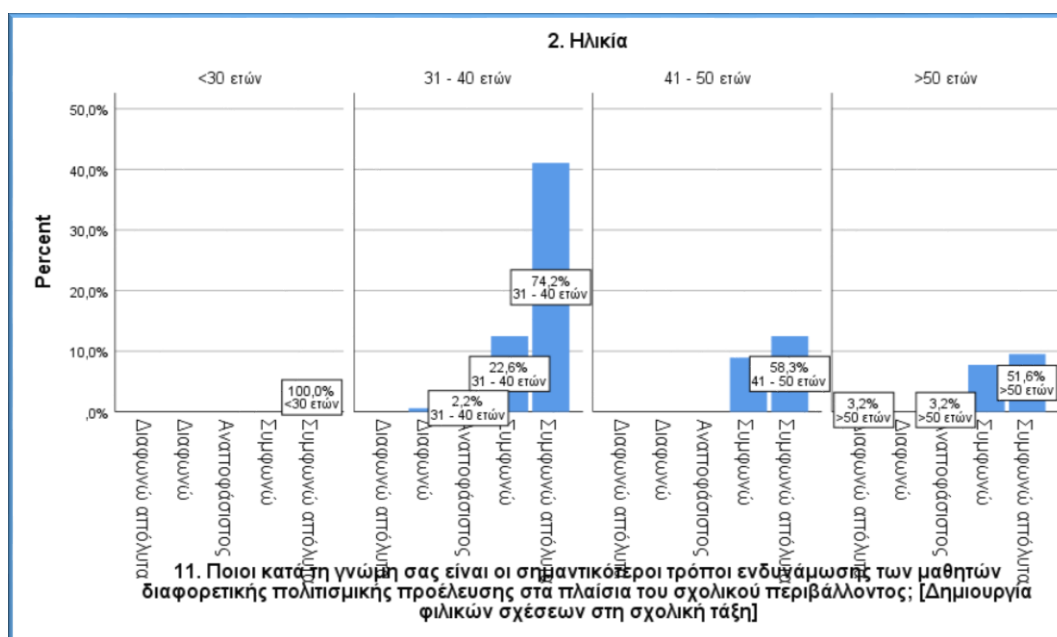
Διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία

Στο Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν τέσσερις (4) στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών και όλες διαπιστώθηκαν στην ερώτηση «11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος;». Συγκεκριμένα, η επιβράβευση των προσπαθειών ως σημαντικότερος τρόπος ενδυνάμωσης των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών κατέδειξε τις ηλικιακές ομάδες < 30 ετών (100%) και 31-40 ετών (75,3%) να συμφωνεί απόλυτα σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες που κυμαίνονται στο 58,3% (41-50 ετών) και 51,6% (>50 ετών). Στο παρακάτω διάγραμμα (6.10) εντοπίζονται αναλυτικά τα ποσοστά ανά ηλικιακή κατηγορία και οι διαφορές που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



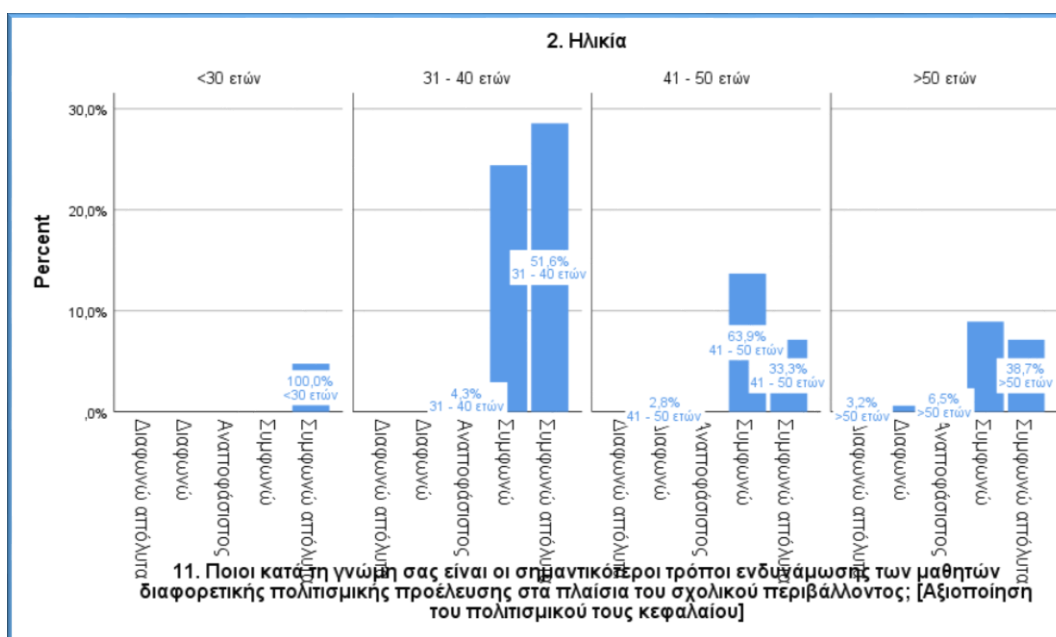
Γράφημα 6.10 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]

Στην ερώτηση «11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]», παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μέχρι 40 ετών σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δήλωσε "Συμφωνώ απόλυτα". Συγκεκριμένα, η δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη ως σημαντικότερος τρόπος ενδυνάμωσης των διαφορετικών μαθητών κατέδειξε τις ηλικιακές ομάδες < 30 ετών (100%) και 31-40 ετών (74,2%) να συμφωνεί απόλυτα σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες που κυμαίνονται στο 58,3% (41-50 ετών) και 51,6% (>50 ετών). Στο παρακάτω διάγραμμα (6.11) εντοπίζονται αναλυτικά τα ποσοστά ανά ηλικιακή κατηγορία και οι διαφορές που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



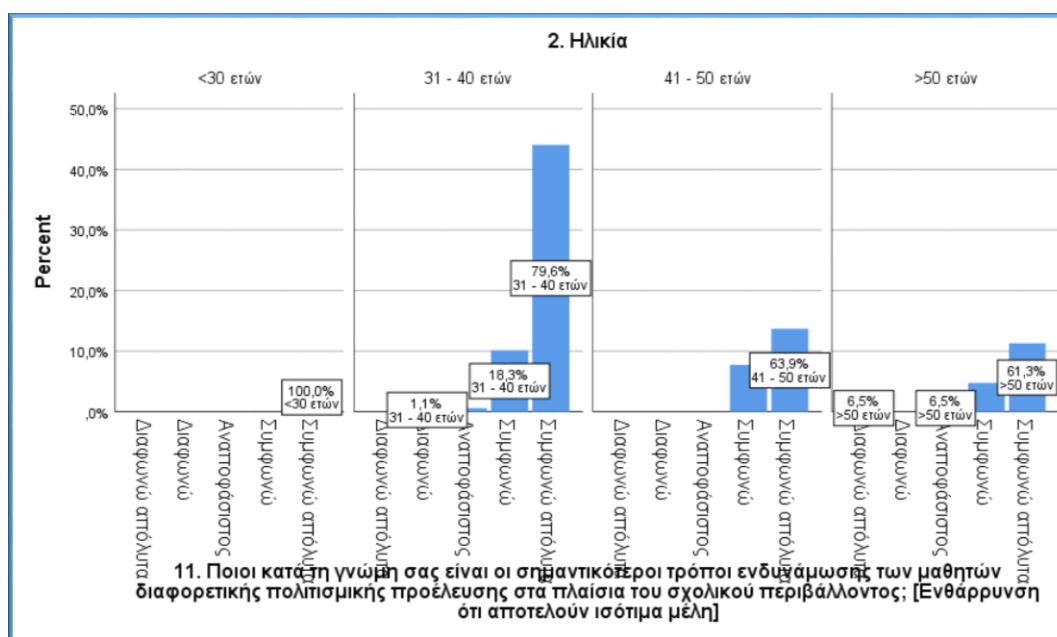
Γράφημα 6.11 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]

Η επόμενη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση διαφαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (6.12) και αναφέρεται επίσης στην ερώτηση 11 σε σχέση με την ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών. Στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ως σημαντικότερο τρόπο ενδυνάμωσής τους, κατέδειξε τις ηλικιακές ομάδες < 30 (100%) και 31-40 ετών (51,6%) να συμφωνεί απόλυτα σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες που κυμαίνονται στο 33,3% (41-50 ετών) και 38,7% (>50 ετών). Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επέλεξαν περισσότερο "Συμφωνώ", με την κατηγορία 41-50 ετών να διαμορφώνει μία επιπλέον στατιστικά σημαντική διαφορά με το μεγαλύτερο ποσοστό (63,9%) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες.



Γράφημα 6.12 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]

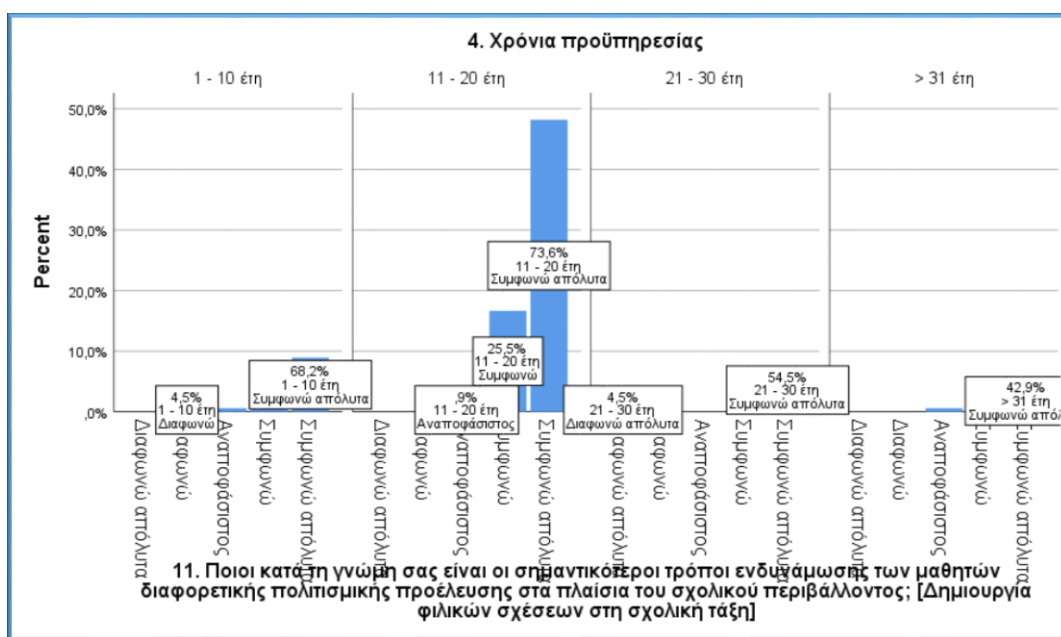
Στην ερώτηση «11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]», παρατηρήθηκε ότι όλες οι ηλικιακές ομάδες κυμαίνονται στο "Συμφωνώ απόλυτα" με τη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση να προέρχεται από την έντονη εναλλαγή των ποσοστών τους. Η ηλικιακή ομάδα <30 ετών (100%) και οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών (79,6%) είναι σε υψηλότερα επίπεδα σε αυτήν την κατηγορία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 41-50 ετών (63,9%) και άνω των 51 ετών (61,3%). Στο παρακάτω διάγραμμα (6.13) εντοπίζονται αναλυτικά τα ποσοστά ανά ηλικιακή κατηγορία και οι διαφορές που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



Γράφημα 6.13 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 11 [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]

Διαφοροποιήσεις ως προς την προϋπηρεσία

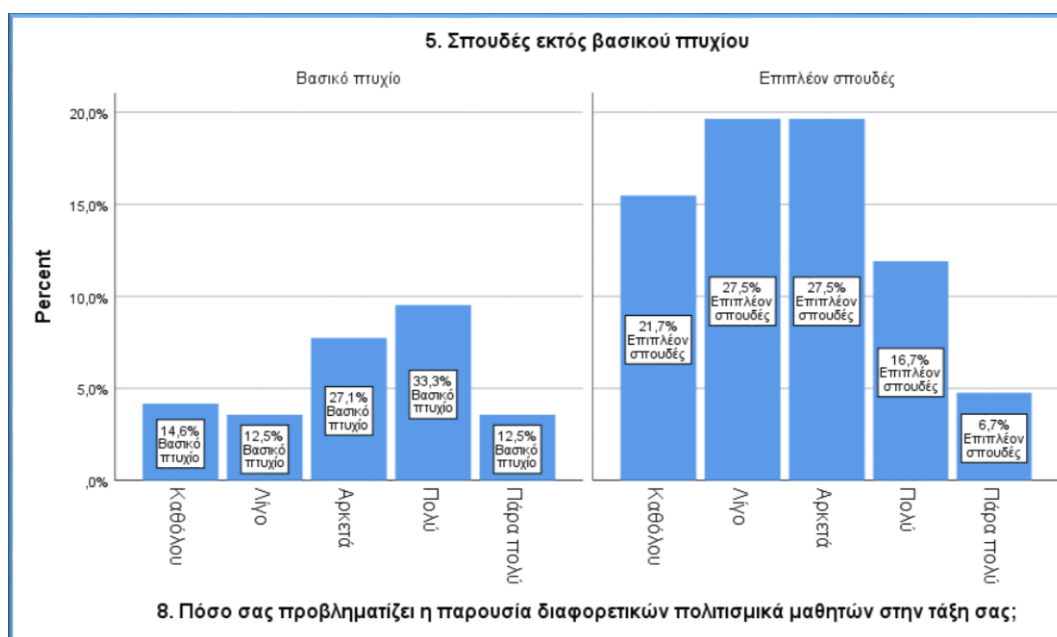
Ο έλεγχος του παράγοντα της προϋπηρεσίας κατέδειξε μία (1) στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ερώτηση «11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]». Ενώ όλες οι κατηγορίες συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη ως σημαντικό τρόπο ενδυνάμωσης των μαθητών, σημαντικές διαφοροποιήσεις προκύπτουν στα ποσοστά της επιλογής "Συμφωνώ απόλυτα" ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες προϋπηρεσίας. Στο παρακάτω διάγραμμα (6.14) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 73,6%, ακολουθούν οι έχοντες 1-10 έτη προϋπηρεσίας (68,2%), ενώ οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται σημαντικά με πολύ χαμηλότερα ποσοστά της τάξης του 54,5% (21-30 έτη) και 42,9% (>31 έτη).



Γράφημα 6.14 Συσχέτιση των χρόνων προϋπηρεσίας με την ερώτηση 11 [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]

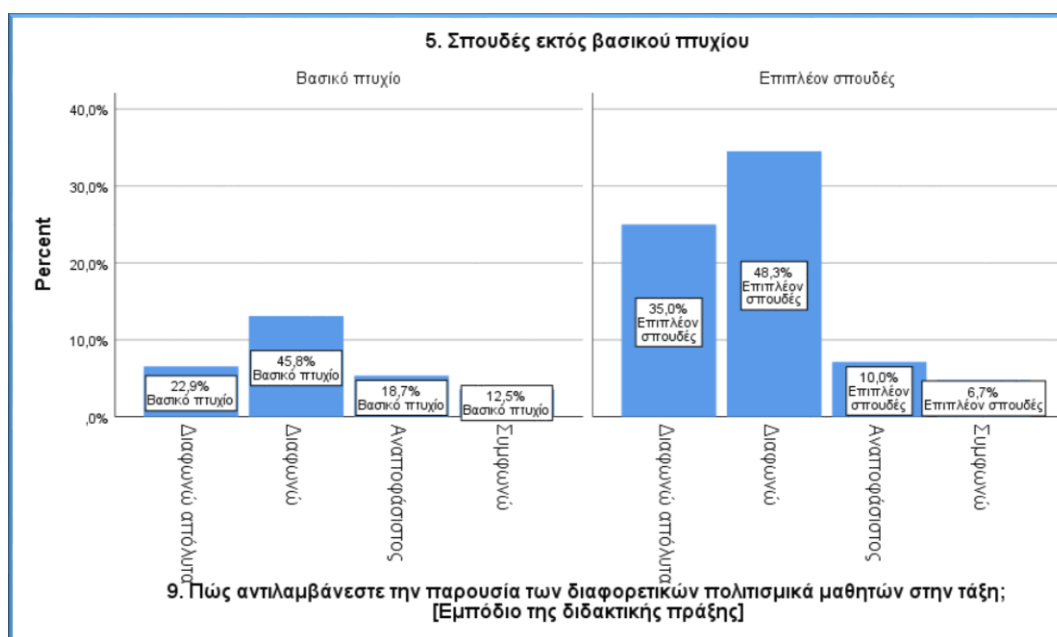
Διαφοροποιήσεις ως προς τις σπουδές

Στο Α' Μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν δύο (2) στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις σπουδές και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Η πρώτη στατιστικά σημαντική σχέση προέκυψε στην ερώτηση «8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;». Στο διάγραμμα που ακολουθεί (6.15) παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα, όπου διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με το βασικό πτυχίο σπουδών εκδηλώνουν πολύ και πάρα πολύ προβληματισμό για την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στη σχολική τους τάξη σε μεγαλύτερο ποσοστό (45,8%) από τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον σπουδές που κυμαίνονται στο 23,4%. Αναλόγως, οι συμμετέχοντες με επιπρόσθετες σπουδές δηλώνουν αθροιστικά "Λίγο" και "Καθόλου" προβληματισμό (49,2%), ενώ οι εκπαιδευτικοί με τον βασικό τίτλο σπουδών είναι σε αρκετά μικρότερο βαθμό σύμφωνοι με αυτές τις κατηγορίες απαντήσεων (27,1%).



Γράφημα 6.15 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 8: «Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;»

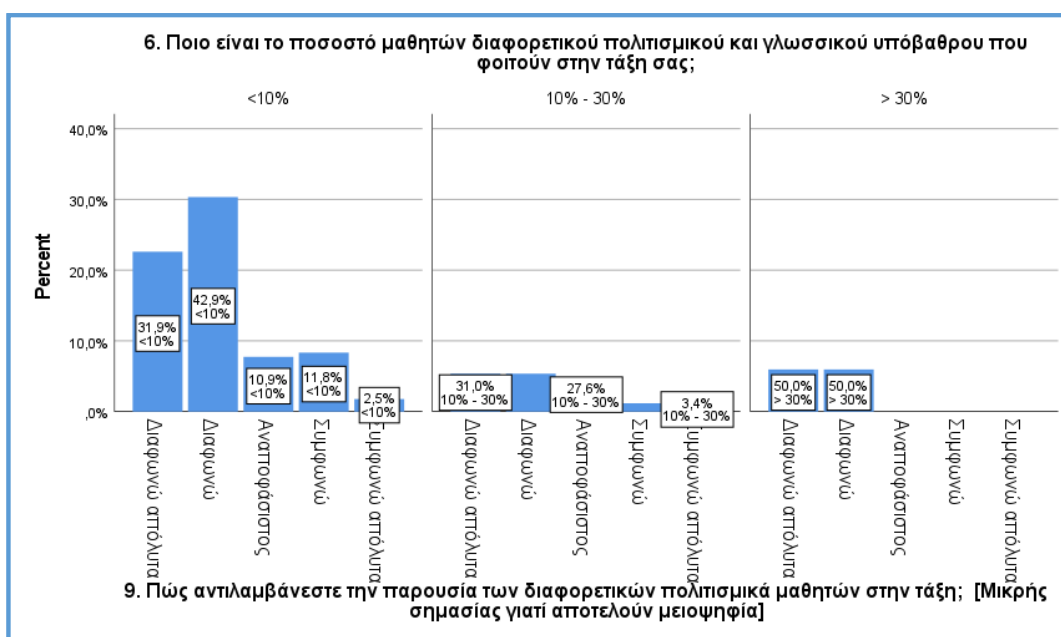
Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων προέκυψε στην ερώτηση «9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]». Στο παρακάτω διάγραμμα (6.16) παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα όπου οι συμμετέχοντες με επιπρόσθετες σπουδές διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα (83,3%) με την άποψη ότι η παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών αποτελούν εμπόδιο της διδακτικής πράξης σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς με τον βασικό τίτλο σπουδών (68,7%). Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση προκύπτει στη δήλωση "Διαφωνώ απόλυτα" με το 35% των συμμετεχόντων με επιπλέον σπουδές να έχει έντονα μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με το 22,9% των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές.



Γράφημα 6.16 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 9 [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]

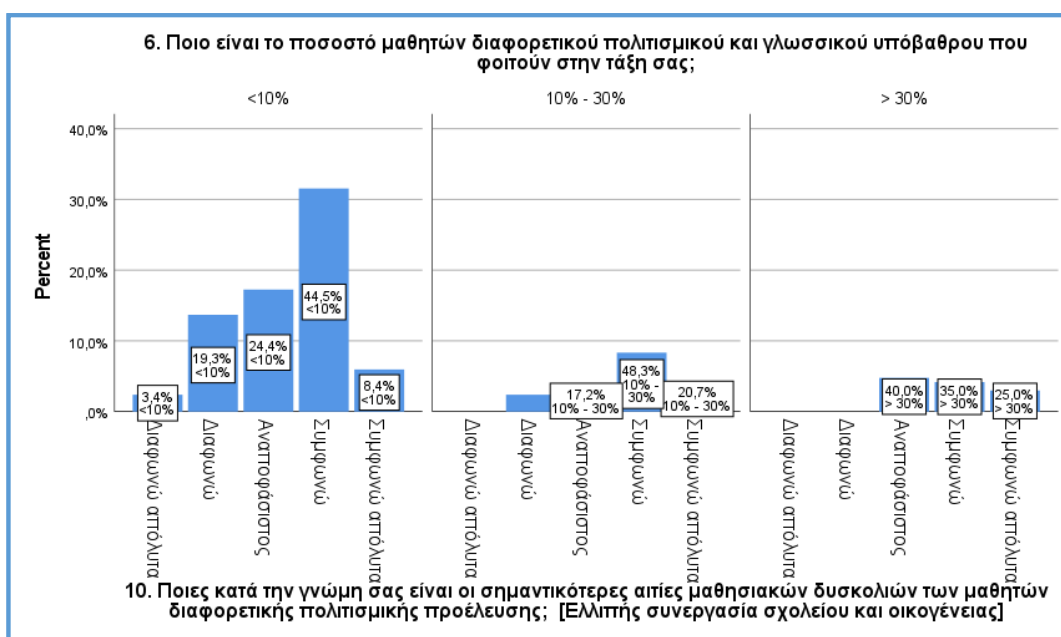
Διαφοροποιήσεις ως προς την ποσότητα μαθητών στη σχολική τάξη

Στο Α' Μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν δύο (2) στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ποσότητα διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στη σχολική τάξη των εκπαιδευτικών. Η πρώτη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε στην ερώτηση «9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]». Από τα αποτελέσματα του διαγράμματος που ακολουθεί (6.17) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (<30%) διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου στη σχολική τους τάξη διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται "μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία" σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (100%) από τις υπόλοιπες κατηγορίες, που κυμαίνονται στο 74,8% (έχοντες <10% μαθητές) και στο 62% (έχοντες 10%-30% μαθητές). Ειδικά η επιλογή "Διαφωνώ απόλυτα" διαμορφώνει στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς οι συμμετέχοντες με ποσοστό μαθητών > 30% δηλώνουν 50% απόλυτη διαφωνία σε σύγκριση με τα χαμηλότερα ποσοστά της τάξης του 31,9% (έχοντες < 10% μαθητές) και 31% (έχοντες 10%-30% μαθητές) των άλλων κατηγοριών σε αυτήν την επιλογή.



Γράφημα 6.17 Συσχέτιση της ποσότητας των μαθητών στη σχολική τάξη με την ερώτηση 9 [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]

Η δεύτερη και τελευταία στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στην ερώτηση «10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]» σε σχέση με το ποσοστό των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών που οι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους. Παρατηρώντας το ακόλουθο διάγραμμα (6.18), οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο ποσοστό (>30) διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στη σχολική τους τάξη δήλωσαν απόλυτη συμφωνία για την έλλειψη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ως σημαντικότερη αιτία μαθησιακών δυσκολιών αυτών των μαθητών, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (25%) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες και ιδιαίτερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μικρότερο ποσοστό μαθητών (<10) που κυμάνθηκαν στο 8,4%. Αναλόγως, στατιστικά σημαντική διαφορά διαφαίνεται στην επιλογή "Διαφωνώ" όπου οι έχοντες μικρότερο του 10% μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου στη σχολική τους τάξη δήλωσαν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνία (19,3%) για την έλλειψη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ως σημαντικής μαθησιακής αιτίας, σε σχέση με τους έχοντες μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών στη σχολική τάξη (>30%) που δεν απάντησαν καθόλου την επιλογή.



Γράφημα 6.18 Συσχέτιση της ποσότητας των μαθητών στη σχολική τάξη με την ερώτηση 10 [Ελλιπής συνεργασία]

6.3 Ετοιμότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Β' Μέρος ερωτηματολογίου)

6.3.1 Περιγραφική στατιστική

Το Β' Μέρος του ερωτηματολογίου μελετούσε και είχε σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση και ενημέρωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακολουθούν πίνακες ποσοστών, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων στα αντίστοιχα ερωτήματα 12, 13, 14 και 15 του ερωτηματολογίου, καθώς και παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους.

Στο ερώτημα 12 ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο οι αρχικές τους σπουδές θεωρούν ότι τους έχουν προετοιμάσει κατάλληλα για να αντεπεξέλθουν στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα (6.11) αθροιστικά 110 συμμετέχοντες, με μία σχετική πλειοψηφία της τάξης του 65,5%, πιστεύουν ότι οι αρχικές σπουδές τους έχουν προετοιμάσει "Καθόλου" ή "Λίγο". Μόνο το 25,6% (n=43) επέλεξε "Αρκετά" ενώ ελάχιστοι (9%, n=15) δήλωσαν "Πολύ" ή "Πάρα πολύ". Τέλος, με μέσο όρο 2,26 (T.A=0,99) η συγκεκριμένη ερώτηση επιβεβαιώνει την παραπάνω ανάλυση ποσοστών.

12. Συμβολή αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών ώστε να ανταπεξέλθουν στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	37	22,0%
Λίγο	73	43,5%
Αρκετά	43	25,6%
Πολύ	8	4,8%
Πάρα πολύ	7	4,2%
Σύνολο	168	100,0%

Πίνακας 6.11 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου

Στην ερώτηση πόσο ικανοποιητική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την ενημέρωσή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (πίνακας 6.12), οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 41,1% (v=69) δήλωσαν ότι έχουν ενημερωθεί "Καθόλου" ή "Λίγο", ενώ 61 εκπαιδευτικοί επέλεξαν το "Αρκετά" (36,3%). Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση (M.O=2,80, T.A=0,92) στη συγκεκριμένη ερώτηση έρχεται σε άμεση συμφωνία με την ανάλυση των ποσοστών, κατά την οποία οι απαντήσεις φαίνεται να κυμαίνονται ανάμεσα στο "Λίγο" και στο "Αρκετά".

13. Ενημέρωση εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	8	4,8%
Λίγο	61	36,3%
Αρκετά	61	36,3%
Πολύ	32	19,0%
Πάρα πολύ	6	3,6%
Σύνολο	168	100,0%

Πίνακας 6.12 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου

Όσον αφορά την ερώτηση από πού προέρχεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ερώτηση 14), οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν όσες επιλογές επιθυμούσαν, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν 321

απαντήσεις. Αφού ομαδοποιήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (6.13) και διάγραμμα (6.19) οι πηγές που συγκέντρωσαν τις περισσότερες απαντήσεις και το ανάλογο ποσοστό που διαμορφώθηκε.

Από τα δεδομένα παρατηρείται ότι 122 στους 168 συμμετέχοντες (38%) είναι ενημερωμένοι ύστερα από προσωπική τους αναζήτηση σε βιβλία και διαδικτυακές πηγές, ενώ το 27% (n=88) δήλωσε ενημέρωση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μικρότερα ποσοστά δήλωσαν ότι ενημερώνονται από συζητήσεις με συναδέλφους (23%, n=73), μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές (11%, n=34) και μόνο 4 απαντήσεις σημειώθηκαν στην επιλογή "Άλλο". Συγκεκριμένα, οι επιπλέον απαντήσεις ήταν: "Εργασία σε διαπολιτισμικά σχολεία", "Προσωπική εμπειρία", "Μαθήματα στο πτυχίο" και "Η ενσυναίσθηση και αναζήτηση τρόπων βελτίωσης διαπροσωπικών σχέσεων".

14. Πηγές ενημέρωσης εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

	Αριθμός Απαντήσεων	Ποσοστό (%)
Προσωπική αναζήτηση σε βιβλία, διαδικτυακές πηγές, κλπ.	122.00	38%
Επιμορφωτικά Προγράμματα	88.00	27%
Μεταπτυχιακές / Διδακτορικές σπουδές	34.00	11%
Συζητήσεις με συναδέλφους	73.00	23%
Άλλο	4.00	1%
Σύνολο	321.00	100%

Πίνακας 6.13 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου



Γράφημα 6.19 Γραφική απεικόνιση πηγών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στον παρακάτω πίνακα (6.14) διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό διάλογο (97,1%, $n=163$), ενώ ακολουθούν σε ποσοστά η εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (94,7%, $n=159$), η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (89,9%, $n=151$) και η εκπαίδευση για αλληλεγγύη (89,3%, $n=150$). Τελευταία ως έννοια κατά τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών βρίσκεται η εκπαίδευση για ενσωμάτωση (82,2%, $n=138$), με ένα 11,9% ($n=20$) να δηλώνει και διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία.

15. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιτος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση	1,2%	3,6%	5,4%	64,3%	25,6%
Εκπαίδευση για αλληλεγγύη	0,6%	3,0%	7,1%	54,8%	34,5%
Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό	1,2%	0,6%	1,2%	43,5%	53,6%
Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων	1,8%	0,6%	3,0%	38,7%	56,0%
Εκπαίδευση για ενσωμάτωση	3,6%	8,3%	6,0%	40,5%	41,7%

Πίνακας 6.14 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου.

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που σημειώθηκε σε κάθε μία από τις απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (6.15) σε φθίνουσα σειρά, όπου παρατηρείται η απόλυτη συμφωνία με την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε.

Ερωτήσεις:	Μ.Ο	Τ.Α
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	4,48	0,67
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	4,46	0,75
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	4,20	0,74
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]	4,10	0,74
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	4,08	1,06

Πίνακας 6.15 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 15

6.3.2 Επαγωγική στρατηγική

Το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου μελετά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ με την υλοποίηση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis (ανάλογα τον αριθμό των δειγμάτων) προέκυψαν συνολικά τέσσερις (4) στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Στον παρακάτω πίνακα (6.16) γίνεται αναφορά στις ερωτήσεις όπου υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση με τιμή $p < 0,05$ στην ένδειξη Asymp. Sig., στον δημογραφικό παράγοντα από τον οποίο επηρεάστηκαν, καθώς και η τιμή p που καταγράφηκε.

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Asymp. Sig.
Ηλικία	15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	0,012
	15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	0,002
Προϋπηρεσία	15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	0,027

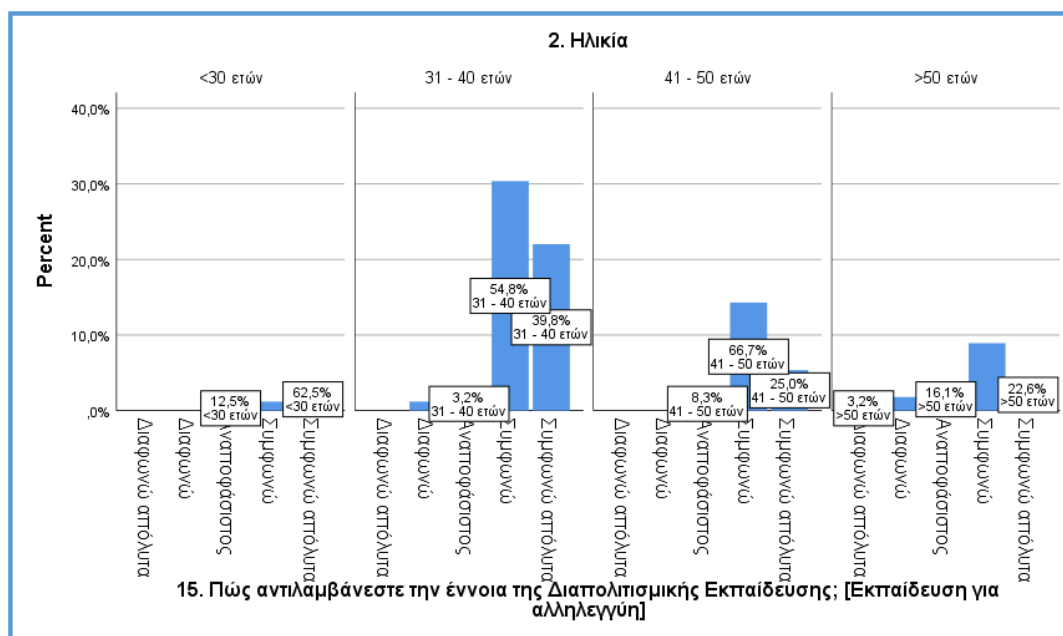
Πίνακας 6.16 Τιμή του p στις απαντήσεις που εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική σχέση στο Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου

Στον παραπάνω πίνακα (6.16) διαφαίνονται τρεις (3) στατιστικά σημαντικές διαφορές στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου με αντικείμενο μελέτης την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κρίνεται αναγκαία να ακολουθήσει περαιτέρω ανάλυση αυτών.

Διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου προέκυψαν δύο (2) στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων.

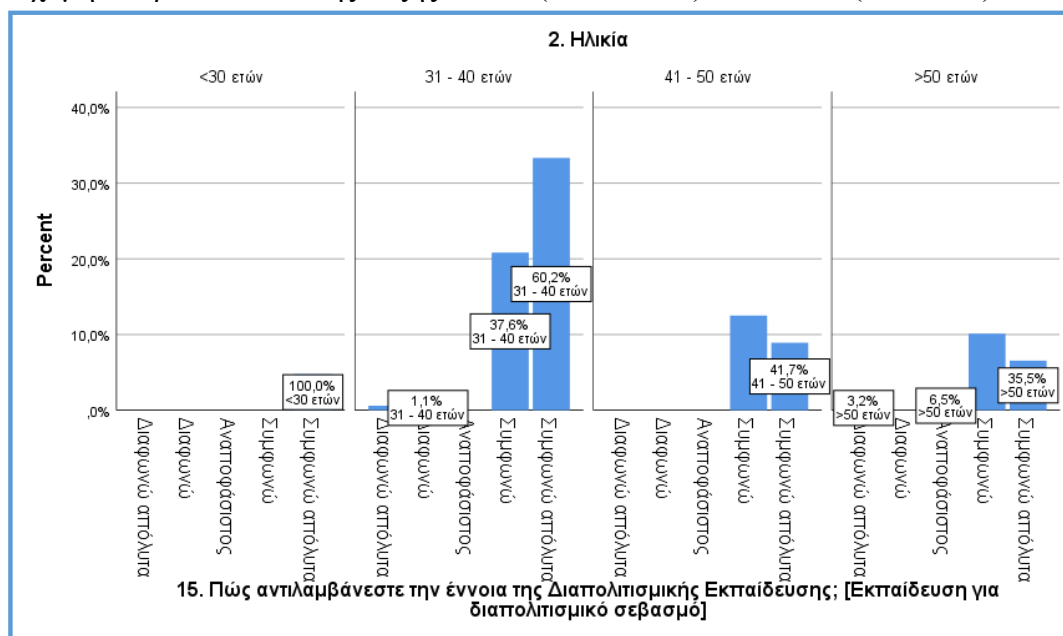
Τα αποτελέσματα της πρώτης διαφοροποίησης δίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (6.20) και αφορούν την ερώτηση «15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]». Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση διαμορφώνεται κυρίως στην κατηγορία "Συμφωνώ απόλυτα" με τις μικρότερες ηλικίες να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτήν την κατηγορία. Συγκεκριμένα, οι <30 ετών συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 62,5% σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες που συμφωνούν απόλυτα με μικρότερα ποσοστά, όπως 39,8% (31-40 ετών), 25% (41-50 ετών) και 22,6% (>50 ετών).



Γράφημα 6.20 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 15 [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]

Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία προέκυψε στην ερώτηση «15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για

διαπολιτισμικό σεβασμό]». Τα αποτελέσματα στο διάγραμμα που ακολουθεί (6.21) αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μέχρι 40 ετών δηλώνουν απόλυτη συμφωνία σε σχέση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δηλώνουν περισσότερο απλή συμφωνία ως προς την έννοια ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση για διαπολιτισμικό διάλογο. Συγκεκριμένα, οι <30 ετών συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 100%, οι 31-40 ετών σε ποσοστό 60,2%, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα με πολύ χαμηλότερα ποσοστά της τάξης 41,7% (41-50 ετών) και 35,5% (>50 ετών).

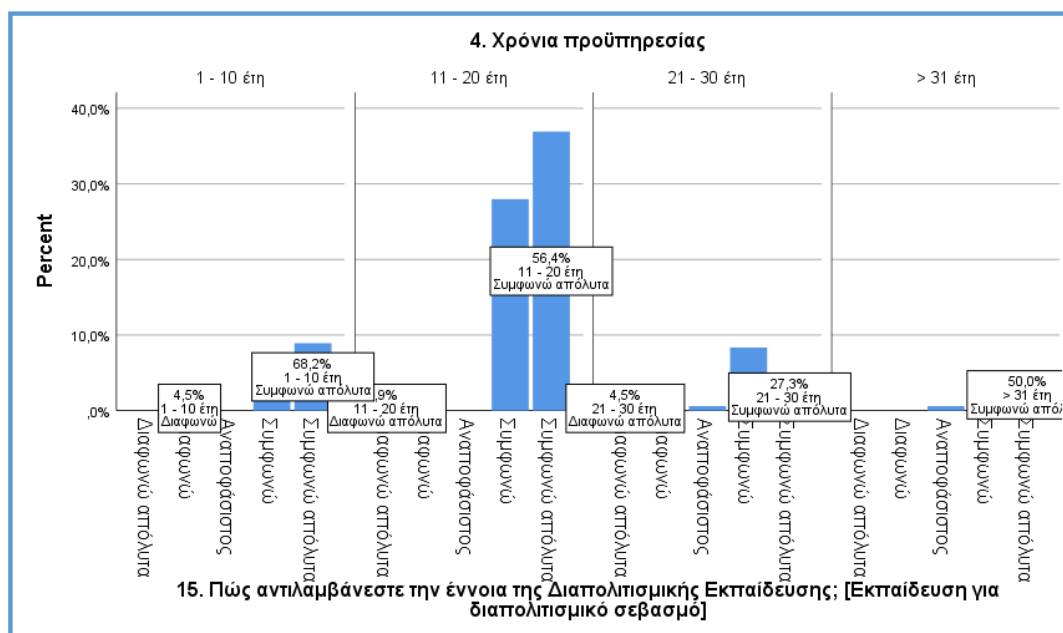


Γράφημα 6.21 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 15 [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]

Διαφοροποιήσεις ως προς την προϋπηρεσία

Η μοναδική στατιστικά σημαντική σχέση ως προς την προϋπηρεσία διαμορφώθηκε στο ερώτημα «15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]». Ενώ σε όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας οι συμμετέχοντες κυρίως συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ότι είναι εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, σημαντικές διαφοροποιήσεις προκύπτουν στα ποσοστά της επιλογής "Συμφωνώ απόλυτα". Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα (6.22) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (1-10 έτη) συμφωνούν απόλυτα με την έννοια του διαπολιτισμικού σεβασμού σε μεγαλύτερο ποσοστό (68,2%) από τις υπόλοιπες κατηγορίες προϋπηρεσίας. Με μικρή διαφορά ακολουθούν οι έχοντες 11-20 έτη προϋπηρεσίας (56,4%),

ενώ μεγαλώνει σημαντικά η διαφοροποίηση στους εκπαιδευτικούς με 21-30 έτη (27,3%) και στους άνω των 30 χρόνων προϋπηρεσίας (50%).



Γράφημα 6.22 Συσχέτιση χρόνων προϋπηρεσίας με την ερώτηση 15 [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]

6.4 Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Γ' Μέρος ερωτηματολογίου)

6.4.1 Περιγραφική στατιστική

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου είχε σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες γενικά αλλά και πιο συγκεκριμένα στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στους παρακάτω πίνακες δίνονται τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ως προς το Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου (ερ. 16, 17, 18, 19, 20, 21 και 22), καθώς και η ερμηνεία των ανάλογων αποτελεσμάτων.

Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων στο ερώτημα που αφορά τους τομείς που βελτιώνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα κατά τους συμμετέχοντες (πίνακας 6.17), τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφονται στη δήλωση "Αρκετά", επιλέγοντας αρχικά τη διδακτική τους ικανότητα (44%, $n=74$), τις γνώσεις και δεξιότητές τους (40,5%, $n=68$), τη βασική τους κατάρτιση (39,9%, $n=67$) και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (35,1%,

$n=59$). Επίσης, αρκετά υψηλό ποσοστό δήλωσε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν "Πολύ" ή "Πάρα πολύ" τις γνώσεις και δεξιότητες τους (49,4%, $n=83$), το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής τους κατάρτισης (45,3%, $n=76$), την επαγγελματική τους ανάπτυξη (45,3%, $n=76$) και τη διδακτική τους ικανότητα (40,5%, $n=68$).

16. Τομείς θετικής συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τη διδακτική σας ικανότητα	1,2%	14,3%	44,0%	31,0%	9,5%
Τις γνώσεις και δεξιότητές σας	0,6%	9,5%	40,5%	33,3%	16,1%
Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης	1,2%	13,7%	39,9%	30,4%	14,9%
Την επαγγελματική σας ανάπτυξη	5,4%	14,3%	35,1%	27,4%	17,9%

Πίνακας 6.17 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου.

Στον παρακάτω πίνακα (6.18) παρουσιάζεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση σε φθίνουσα σειρά που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις της ερώτησης 16. Όπως παρατηρείται δεν υπάρχει μεγάλη διακύμανση στους μέσους όρους, στοιχείο που μας δείχνει ότι η βαρύτητα των απαντήσεων ήταν περίπου ίδια για όλες, το οποίο είναι σε άμεση συμφωνία με την ανάλυση των ποσοστών που προηγήθηκε, κατά την οποία οι απαντήσεις φαίνεται να κυμαίνονται ανάμεσα στο "Αρκετά" και στο "Πολύ".

Ερωτήσεις:	Μ.Ο	Τ.Α
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	3,55	0,89
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]	3,44	0,95
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	3,38	1,10
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	3,33	0,88

Πίνακας 6.18 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 16

Όσον αφορά την ερώτηση για το αν η επιμόρφωση στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά τους στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων (πίνακας 6.19), οι συμμετέχοντες με σχετική πλειοψηφία (69,7%, $n=117$) δήλωσαν "Πολύ" ή "Πάρα πολύ", ενώ το 27,4% ($n=46$) δήλωσε "Αρκετά". Ο διαμορφωμένος μέσος όρος 3,95

(T.A=0,85) της συγκεκριμένης ερώτησης πιστοποιεί την ανάλυση που προηγήθηκε, καθώς αποδεικνύει την άποψη "Πολύ" των συμμετεχόντων ως προς την ενίσχυση της ετοιμότητάς τους μετά από επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

17. Συμβολή επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την ενίσχυση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	0,6%
Λίγο	4	2,4%
Αρκετά	46	27,4%
Πολύ	68	40,5%
Πάρα πολύ	49	29,2%
Σύνολο	168	100,0%

Πίνακας 6.19 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων στην ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου.

Στην ερώτηση 18 καταγράφηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα αντικείμενα που θεωρούν απαραίτητα να επιμορφθούν ως προς το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πίνακας 6.20). Στους περισσότερους τομείς (10 από τους 12) οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση "Πολύ" και "Πάρα πολύ", ενώ με φθίνουσα σειρά οι προτιμήσεις τους αφορούν: "Τρόπους περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων" (83,9%, v=141), "Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις" (83,4%, v=140), "Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη" (81%, v=136), "Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη" (79,8%, v=134) και "Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας" (78,6%, v=132). Με μεγάλα ποσοστά στο "Πολύ και "Πάρα πολύ" ακολουθούν η "Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας" (76,8%, v=129), η "Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών" (76,8%, v=129) και η "Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)" (73,2%, v=123). Επίσης, με λίγο χαμηλότερα ποσοστά δηλώνεται από τους συμμετέχοντες η πολύ και πάρα πολύ ανάγκη επιμόρφωσης στις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών (64,3%, v=108) και στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (46,5%, v=78). Τέλος, οι 2 τομείς που αφορούν τις θεωρητικές προσεγγίσεις διγλωσσίας και

διαπολιτισμικότητας διαφαίνεται να συγκεντρώνουν απαντήσεις σε όλες τις κατηγορίες, με το μεγαλύτερο ποσοστό όμως και στις 2 δηλώσεις να κυμαίνεται αθροιστικά στο "Καθόλου" και "Λίγο" (36,9% και 36,3% αντίστοιχα), στοιχείο που δείχνει ελάχιστη επιθυμία να επιμορφωθούν σε αυτά τα αντικείμενα.

18. Αντικείμενα επιμόρφωσης στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας	6,5%	29,8%	35,7%	17,9%	10,1%
Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας	4,8%	32,1%	28,0%	22,0%	13,1%
Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις	0,6%	1,2%	14,9%	40,5%	42,9%
Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	3,0%	6,0%	14,3%	38,1%	38,7%
Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη	0,6%	3,0%	16,7%	39,3%	40,5%
Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη	0,6%	2,4%	16,1%	38,7%	42,3%
Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών	0,6%	6,5%	28,6%	40,5%	23,8%
Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης	5,4%	17,9%	30,4%	28,0%	18,5%
Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών	0,6%	6,0%	16,7%	36,9%	39,9%
Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων	0,6%	2,4%	13,1%	37,5%	46,4%
Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)	1,8%	6,0%	19,0%	41,7%	31,5%
Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας	0,0%	1,8%	19,6%	38,7%	39,9%

Πίνακας 6.20 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου.

Ο πίνακας (6.21) με τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις της 18^{ης} ερώτησης παρουσιάζεται παρακάτω με φθίνουσα σειρά. Όπως παρατηρείται οι μέσοι όροι είναι στην πλειοψηφία τους σε υψηλά επίπεδα και σε άμεση

συμφωνία με την παραπάνω ανάλυση, με έντονη την διακύμανση και τα χαμηλά επίπεδα μέσου όρου στις απαντήσεις που αφορούν τις θεωρητικές προσεγγίσεις διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας.

Ερωτήσεις:	Μ.Ο	Τ.Α
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	4,27	0,82
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	4,24	0,79
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	4,20	0,84
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]	4,17	0,80
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	4,16	0,85
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών]	4,10	0,92
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	4,04	1,02
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	3,95	0,95
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	3,80	0,90
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	3,36	1,13

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	3,07	1,12
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	2,95	1,07

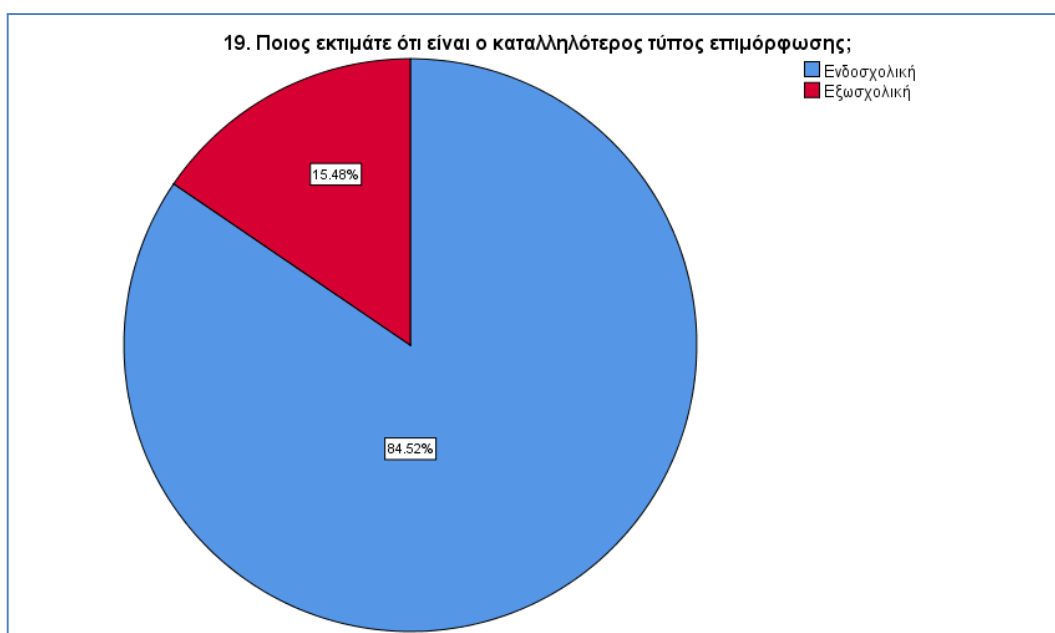
Πίνακας 6.21 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 18

Όσον αφορά στην ερώτηση 19 η οποία αφορούσε τον καταλληλότερο τύπο επιμόρφωσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία (84,5%, $n=142$) δήλωσε υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Μόνο 26 στους 168 συμμετέχοντες (15,5%) επέλεξαν την εξωσχολική επιμόρφωση ως καταλληλότερη. Τα ανάλογα δεδομένα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (6.22) και γράφημα (6.23).

19. Καταλληλότερος τύπος επιμόρφωσης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ενδοσχολική	142	84,5
Εξωσχολική	26	15,5
Σύνολο	168	100,0

Πίνακας 6.22 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων για τον καταλληλότερο τύπο επιμόρφωσης



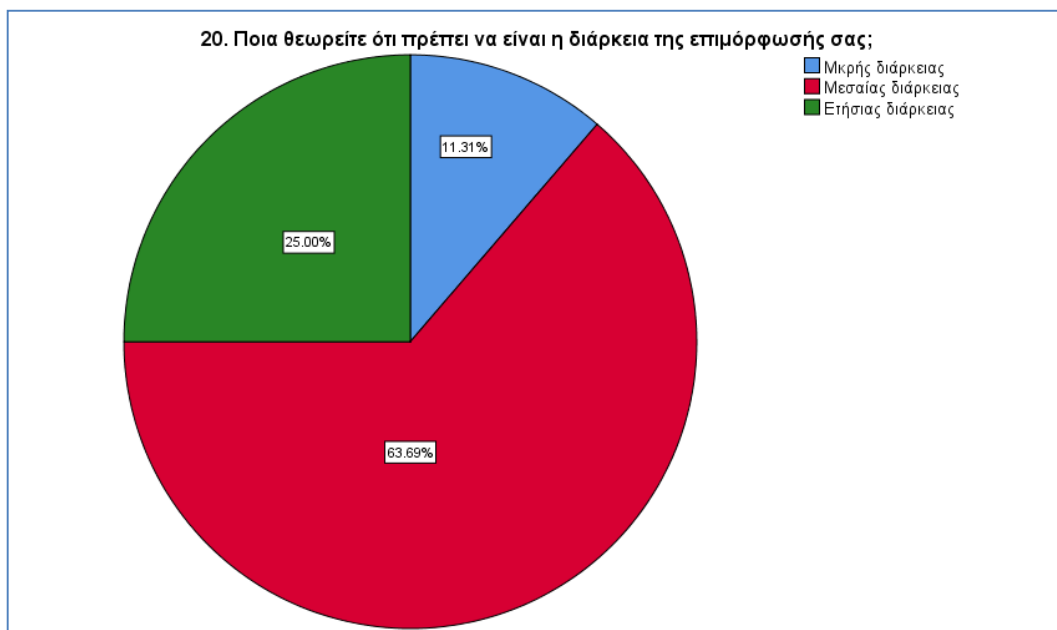
Γράφημα 6.23 Γραφική απεικόνιση καταλληλότερου τύπου επιμόρφωσης σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στη διάρκεια επιμόρφωσης (ερώτηση 20) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,7%, $n=107$) θεωρεί πως πρέπει να είναι μεσαίας διάρκειας, με τα αποτελέσματα να παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (6.23) και γράφημα (6.24).

20. Διάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μικρής διάρκειας	19	11,3
Μεσαίας διάρκειας	107	63,7
Ετήσιας διάρκειας	42	25,0
Σύνολο	168	100,0

Πίνακας 6.23 Ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων συμμετεχόντων για τις προτιμήσεις τους ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης



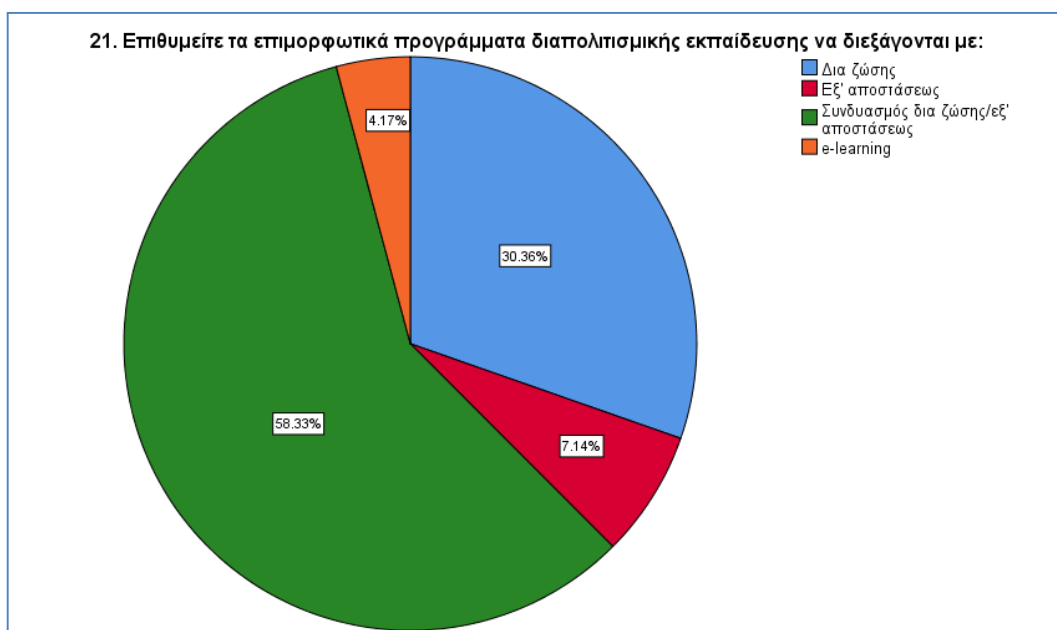
Γράφημα 6.24 Γραφική απεικόνιση προτιμήσεων εκπαιδευτικών ως προς τη διάρκεια επιμόρφωσης

Όσον αφορά στον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 21) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε την προτίμησή της σε μεγαλύτερο ποσοστό (58,3%, $n=98$) στο συνδυασμό δια ζώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Επόμενη στην επιλογή των εκπαιδευτικών με ποσοστό 30,4% ($n=51$) είναι η δια ζώσης διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα (6.24) και γραφήματος (6.25).

21. Τρόπος διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δια ζώσης	51	30,4
Εξ' αποστάσεως	12	7,1
Συνδυασμός δια ζώσης/εξ' αποστάσεως	98	58,3
e-learning	7	4,2
Σύνολο	168	100,0

Πίνακας 6.24 Ποσοστιαία κατανομή δηλώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων



Γράφημα 6.25 Γραφική απεικόνιση κατανομής δηλώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Μελετώντας τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που επιθυμούν οι συμμετέχοντες να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής προσέγγισης (πίνακας 6.25), όλες οι απόψεις σημείωσαν μεγάλα ποσοστά αθροιστικά στο "Πολύ" και "Πάρα πολύ". Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών με φθίνουσα σειρά είναι: "Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων" (89,3%, $n=150$), "Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης" (85,7%, $n=144$), "Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές" (83,9%, $n=141$), "Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων" (79,7%, $n=134$) και "Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών" (75%, $n=126$). Εξαίρεση αποτελεί η δήλωση για εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές, όπου περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (48,2%, $n=81$) δήλωσαν "Καθόλου" ή "Λίγο" και το 31% ($n=52$) "Αρκετά", δείχνοντας την μικρότερη επιθυμία για τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση.

22. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιμορφωτικών προγραμμάτων Διαπολιτισμικής προσέγγισης					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές	9,5%	38,7%	31,0%	14,9%	6,0%
Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών	0,6%	3,6%	20,8%	33,3%	41,7%
Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές	0,0%	1,8%	14,3%	35,7%	48,2%
Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων	0,0%	3,6%	16,7%	44,6%	35,1%
Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)	0,0%	3,0%	7,7%	35,1%	54,2%
Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)	0,0%	3,0%	11,3%	33,9%	51,8%

Πίνακας 6.25 Ποσοστά απαντήσεων συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση 22 του ερωτηματολογίου.

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που σημειώθηκε σε κάθε μία από τις απαντήσεις παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά στον πίνακα 6.26. Οι μέσοι όροι που παρατηρήθηκαν είναι όλοι σε πολύ υψηλά επίπεδα εκτός της ερώτησης που αφορά τις εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές, όπου έρχεται σε άμεση συμφωνία με τις απαντήσεις κατά την ανάλυση ποσοστών που παρουσιάστηκε παραπάνω.

Ερωτήσεις:	Μ.Ο	Τ.Α
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	4,40	0,76
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]	4,35	0,80

22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	4,30	0,78
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	4,12	0,90
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]	4,11	0,81
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]	2,69	1,03

Πίνακας 6.26 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά στην ερώτηση 22

6.4.2 Επαγωγική στατιστική

Το Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου μελετά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών γενικά αλλά και ειδικά στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μετά την υλοποίηση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis (ανάλογα τον αριθμό των δειγμάτων), προέκυψαν συνολικά δεκατέσσερις (14) στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Στον παρακάτω πίνακα (6.27) γίνεται αναφορά στις ερωτήσεις όπου υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση με τιμή $p < 0,05$ στην ένδειξη Asymp. Sig., στον δημογραφικό παράγοντα από τον οποίο επηρεάστηκαν, καθώς και η τιμή p που καταγράφηκε.

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Asymp. Sig.
Φύλο	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	0,041
Ηλικία	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	0,020

	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	0,011
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	0,025
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	0,041
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	0,012
	22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	0,045
Εργασιακή σχέση	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	0,012
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	0,025
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	0,012
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	0,029
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της	

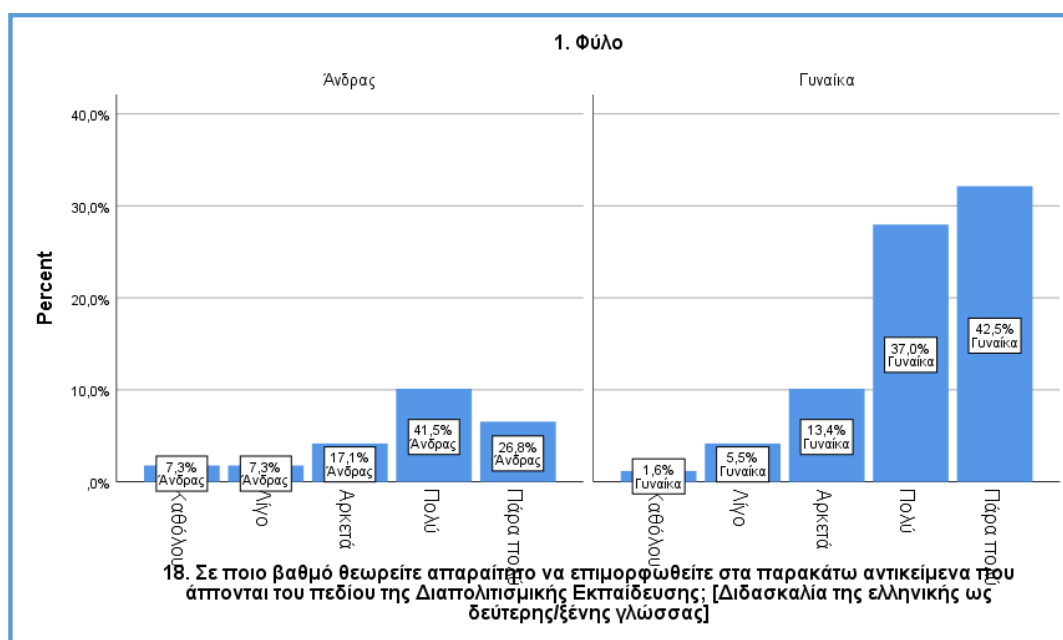
	Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	0,028
Σπουδές	16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	0,018
	16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	0,025
	16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]	0,032
	16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	0,020
	18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	0,015

Πίνακας 6.27 Τιμή του p στις απαντήσεις που εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική σχέση στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου

Παρατηρείται ότι οι διαφοροποιήσεις και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου με αντικείμενο μελέτης τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν ποικίλες, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω ανάλυση αυτών.

Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου προέκυψε μόνο μία (1) στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων σε σχέση με την ερώτηση: «18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]». Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα (6.26) ενώ οι γυναίκες επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι άντρες δηλώνουν απλά "Πολύ". Διαφαίνεται ότι οι γυναίκες επιθυμούν περισσότερο από τους άντρες να επιμορφωθούν στο παραπάνω αντικείμενο επιμόρφωσης, καθώς δηλώνουν "Πάρα πολύ" σε μεγαλύτερο ποσοστό (42,5%) από τους άντρες που μόνο το 26,8% αυτών εκδηλώνει αυτήν την επιθυμία.

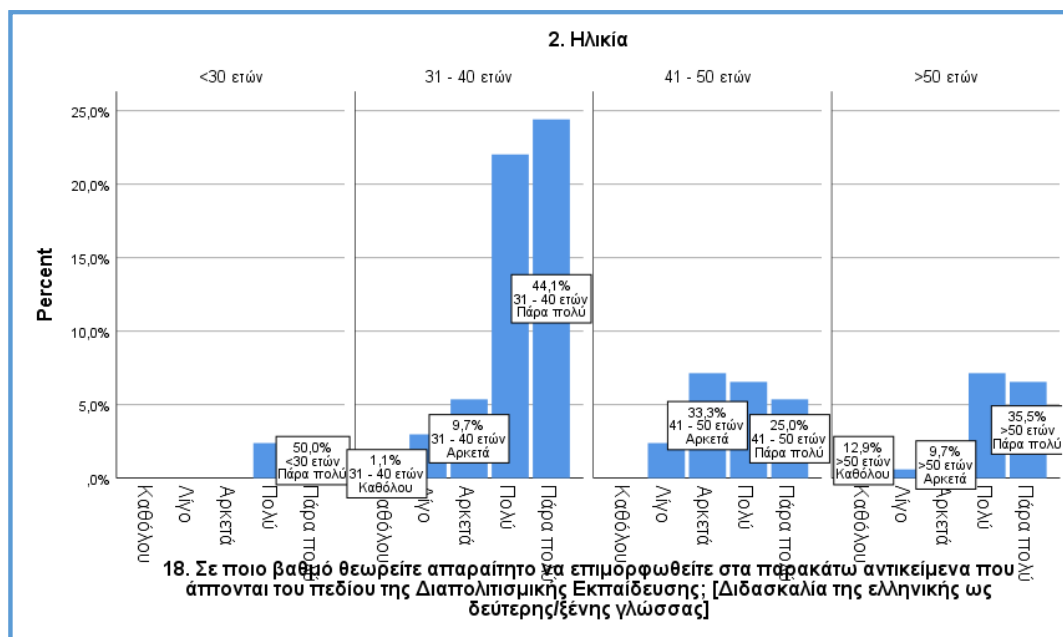


Γράφημα 6.26 Συσχέτιση φύλου με την ερώτηση 18 [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]

Διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία

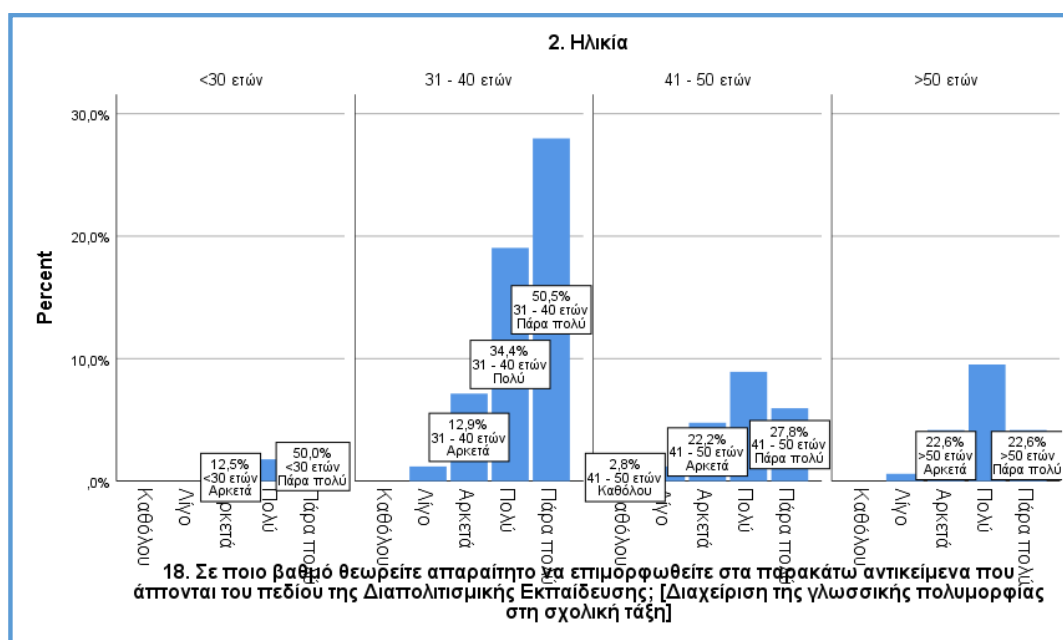
Στη τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου προέκυψαν έξι (6) στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων, με τις πέντε αυτών να αφορούν κάποια αντικείμενα επιμόρφωσης στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την 6^η να αφορά την μεθοδολογική προσέγγιση "Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων".

Τα αποτελέσματα της πρώτης διαφοροποίησης δίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (6.27) και αφορούν την ερώτηση «18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]». Παρατηρείται ότι οι μικρότερες ηλικίες επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό να επιμορφωθούν στο αντικείμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς δηλώνουν "Πάρα πολύ" σε μεγαλύτερο ποσοστό. Συγκεκριμένα, οι <30 ετών δηλώνουν 50%, οι 31-40 ετών 44,1%, ενώ τα ποσοστά χαμηλώνουν στους 41-50 ετών (25%) και άνω των 50 (35,5%). Αξιοσημείωτη είναι και η διαφορά στην επιλογή "Καθόλου", την οποία οι <50 ετών την επιλέγουν σε ιδιαίτερα αυξημένο ποσοστό (12,9%) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες που την επιλέγουν ελάχιστα ή και καθόλου.



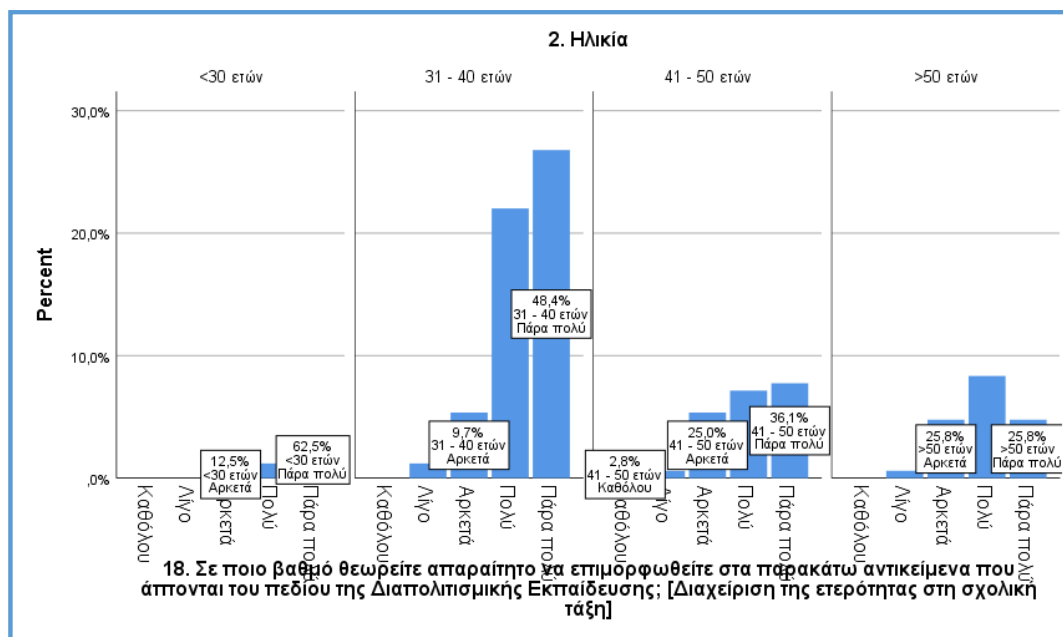
Γράφημα 6.27 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]

Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε στο αντικείμενο της επιμόρφωσης που αφορά την διαχείριση γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη. Το παρακάτω διάγραμμα (6.28) αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μέχρι 40 ετών επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν στο συγκεκριμένο τομέα καθώς στις κατηγορίες <30 ετών και 31-40 ετών τουλάχιστον οι μισοί (50% και 50,5% αντίστοιχα) δηλώνουν έντονη επιθυμία ("Πάρα πολύ") σε σχέση με τους 41-50 ετών (27,8%) και >50 ετών (22,6%) που παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά. Κάτι ανάλογο διαπιστώνεται και στις διαφοροποιήσεις της κατηγορίας "Αρκετά", όπου οι μεγαλύτεροι συμμετέχοντες δηλώνουν ουδέτερη επιθυμία σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μικρότερους. Συγκεκριμένα, οι 41-50 ετών (22,2%) και οι >50 ετών (22,6%) φαίνεται να έχουν περισσότερο ουδέτερη στάση (επιλογή "Αρκετά") στην επιμόρφωση για διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας σε σύγκριση με τους <30 ετών (12,5%) και 31-40 ετών (12,9%) που σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά.



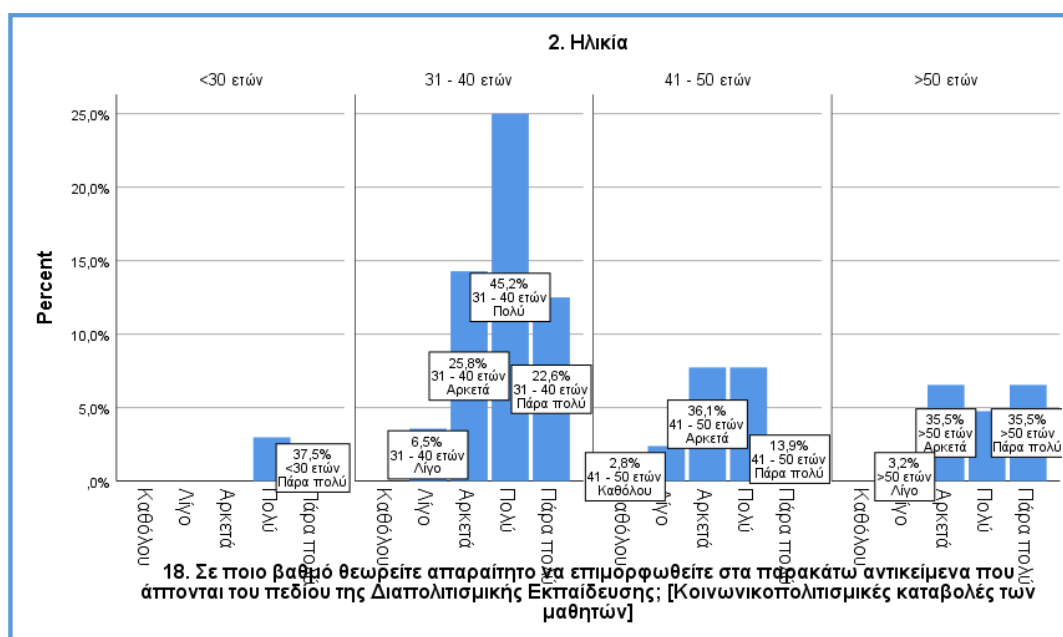
Γράφημα 6.28 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]

Η επόμενη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις ηλικιακές κατηγορίες των συμμετεχόντων παρατηρείται στο αντικείμενο της διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη. Σε αυτόν τον τομέα επιμόρφωσης διαφαίνεται να επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν οι ηλικίες <30 ετών (62,5%) και 31-40 ετών (48,4%) σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς 41-50 ετών (36,1%) και άνω των 50 ετών (25,8%). Οι άνω των 40 ετών διαφαίνεται να έχουν μία μέση επιθυμία επιμόρφωσης (επιλογή "Αρκετά") στο αντικείμενο της διαχείρισης της ετερότητας καθώς σημειώνουν περισσότερο υψηλά ποσοστά σε αυτήν την κατηγορία. Οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών και >50 ετών σημειώνουν ποσοστό 25% και 25,8% αντίστοιχα, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται αρκετά από τους <30 ετών (12,5%) και 31-40 ετών (9,7%) που έχουν αρκετά μικρότερα ποσοστά στην επιλογή "Αρκετά". Στο παρακάτω διάγραμμα (6.29) εντοπίζονται αναλυτικά τα ποσοστά ανά ηλικιακή κατηγορία και οι διαφορές που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



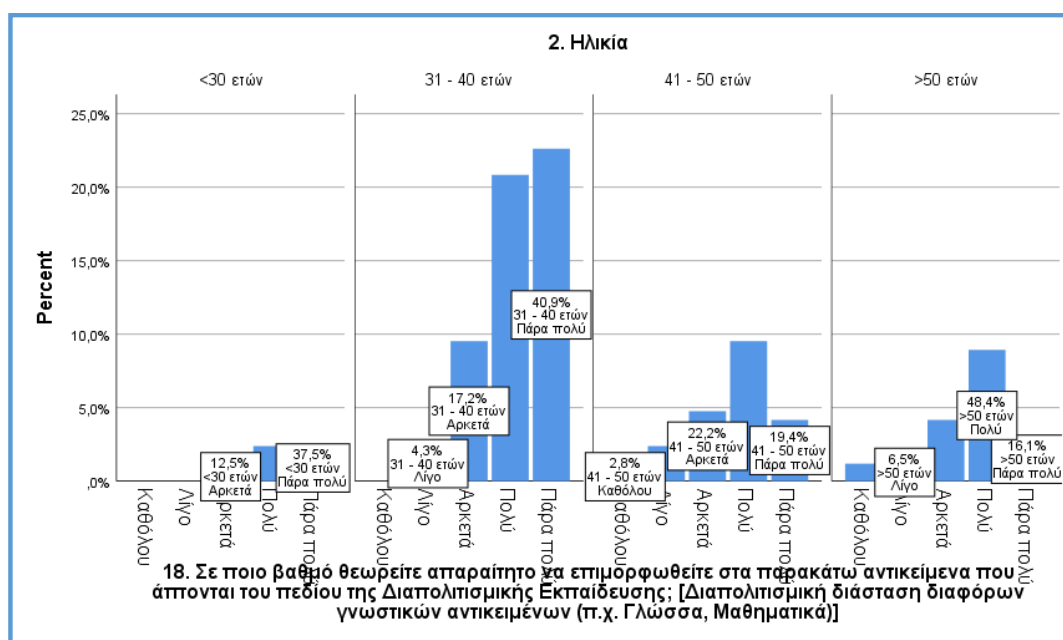
Γράφημα 6.29 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]

Στο αντικείμενο επιμόρφωσης που αφορά τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων διαφαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα (6.30). Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας <30 ετών επιθυμούν να επιμορφωθούν πολύ και πάρα πολύ σε αυτόν τομέα σε μεγαλύτερο ποσοστό (100%) από τις υπόλοιπες ομάδες που αθροιστικά το ποσοστό τους είναι: 67,8% (31-40 ετών), 50% (41-50 ετών) και 61,3%(>50 ετών). Σε συνδυασμό με την παραπάνω σημαντική διαφοροποίηση εξηγούνται και οι διαφορές στην επιλογή "Αρκετά" με τους άνω των 40 να επιλέγουν μία ουδέτερη στάση σε αυτού του είδους την επιμόρφωση με ποσοστό περίπου 36% η κάθε κατηγορία, οι 31-40 ετών με ποσοστό 25,8% ενώ οι κάτω των 30 να μη δηλώνουν καθόλου την επιλογή.



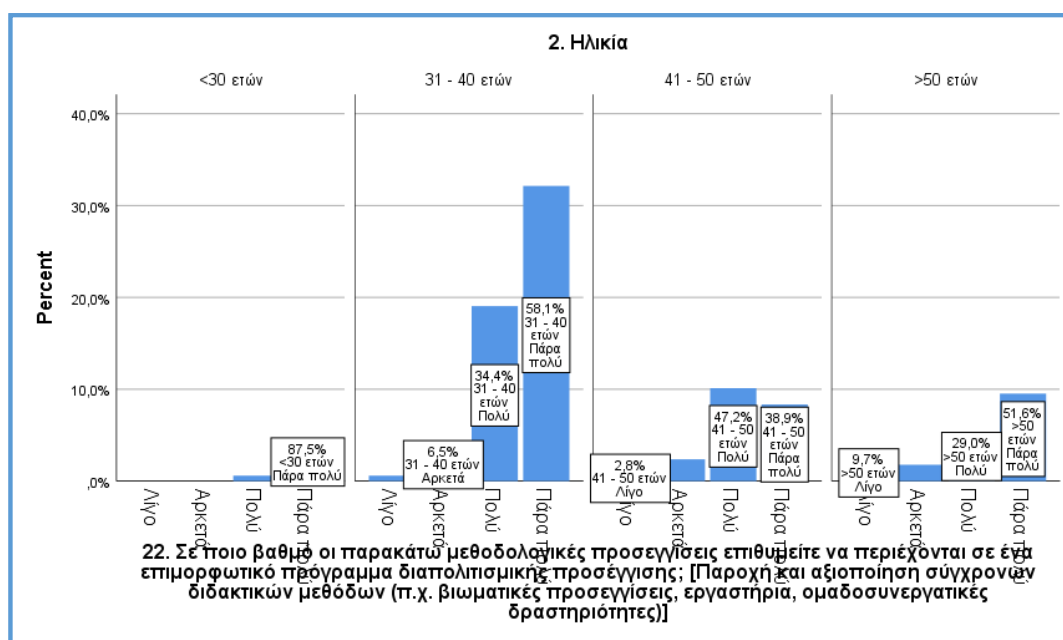
Γράφημα 6.30 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]

Η τελευταία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων σχετικά με τα αντικείμενα επιμόρφωσης (ερώτηση 18) παρατηρήθηκε στον τομέα της διαπολιτισμικής διάστασης διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ.Γλώσσα, Μαθηματικά). Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα (6.31) διαφάνεται ότι η σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε κυρίως στην επιλογή "Πάρα πολύ" καθώς οι μικρότερες ηλικίες εκδηλώνουν την επιθυμία αυτή σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους μεγαλύτερους. Συγκεκριμένα, επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν στη διαπολιτισμική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων οι εκπαιδευτικοί <30 με ποσοστό 37,5%, οι 31-40 ετών με ποσοστό 40,9%, ενώ οι 41-50 ετών (19,4%) και >50 ετών (16,1%) εμφανίζουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά.



Γράφημα 6.31 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 18 [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]

Η τελευταία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων αφορούσε τη μεθοδολογική προσέγγιση "Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων" (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες), που μελετούσε τις προσεγγίσεις που επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να περιέχονται στα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής προσέγγισης. Παρατηρώντας τα ποσοστά ανά κατηγορία στο διάγραμμα που ακολουθεί (6.32) φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επιλογή "Πάρα πολύ" με τους εκπαιδευτικούς <30 ετών (87,5%) να το επιλέγουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες κατηγορίες που ακολουθούν με 58,1% (31-40 ετών), 38,9% (41-50 ετών) και 51,6% (>50ετών).

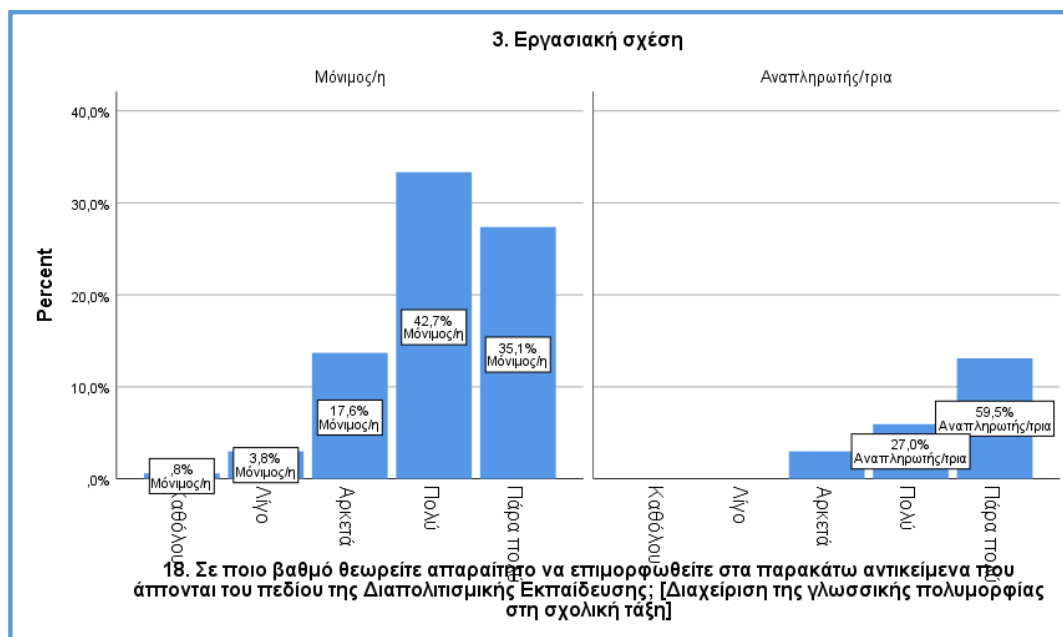


Γράφημα 6.32 Συσχέτιση ηλικίας με την ερώτηση 22 [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]

Διαφοροποιήσεις ως προς την εργασιακή σχέση

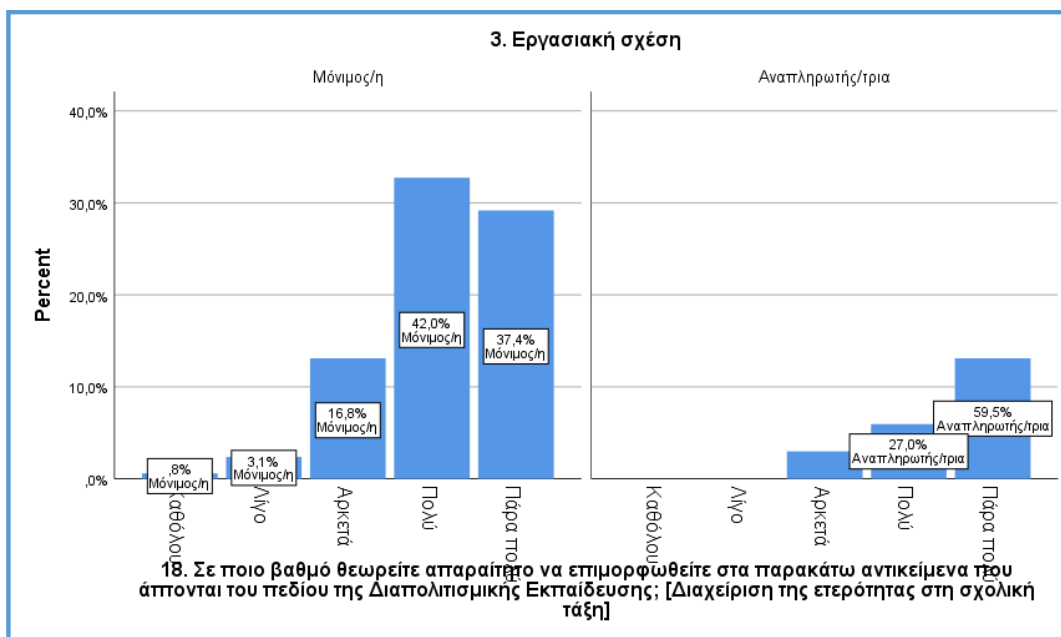
Στη τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου προέκυψαν πέντε (5) στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων και με τις πέντε αυτών να αφορούν αντικείμενα επιμόρφωσης που επιθυμούν οι συμμετέχοντες να περιέχονται στα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ερώτηση 18).

Στο παρακάτω διάγραμμα (6.33) δίνονται τα αποτελέσματα της πρώτης διαφοροποίησης που προκύπτουν στον τομέα της διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη, με έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών στις κατηγορίες "Πολύ" και "Πάρα πολύ". Οι αναπληρωτές σε μεγαλύτερο ποσοστό (59,5%) από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (35,1%) επιλέγουν "Πάρα πολύ" να επιμορφωθούν σε αυτόν τον τομέα, ενώ οι μόνιμοι διαφοροποιούνται στη δήλωση "Πολύ" με ποσοστό 42,7% σε σχέση με τους αναπληρωτές (27%) που επιλέγουν λιγότερο αυτήν την κατηγορία.



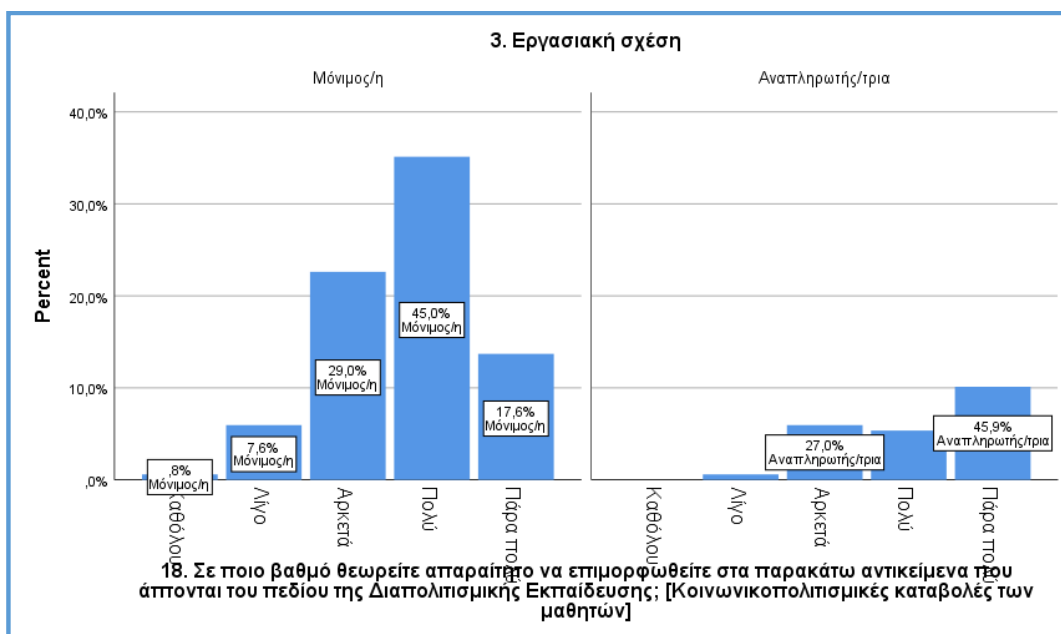
Γράφημα 6.33 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]

Μία δεύτερη στατιστικά σημαντική σχέση προέκυψε στον τομέα της διαχείρισης της ετερότητας της σχολικής τάξης, όπου οι κατηγορίες "Πολύ" και "Πάρα πολύ" διαφαίνεται να διαφοροποιούνται μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών. Οι αναπληρωτές επιθυμούν να επιμορφωθούν πάρα πολύ στον παραπάνω τομέα καθώς το 59,5% αυτών δηλώνει απόλυτη επιθυμία, ποσοστό σχεδόν το διπλάσιο από αυτό των μόνιμων εκπαιδευτικών (35,1%). Στο παρακάτω διάγραμμα (6.34) εντοπίζονται αναλυτικά τα ποσοστά ανά κατηγορία εργασιακής σχέσης όπως και οι διαφορές που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



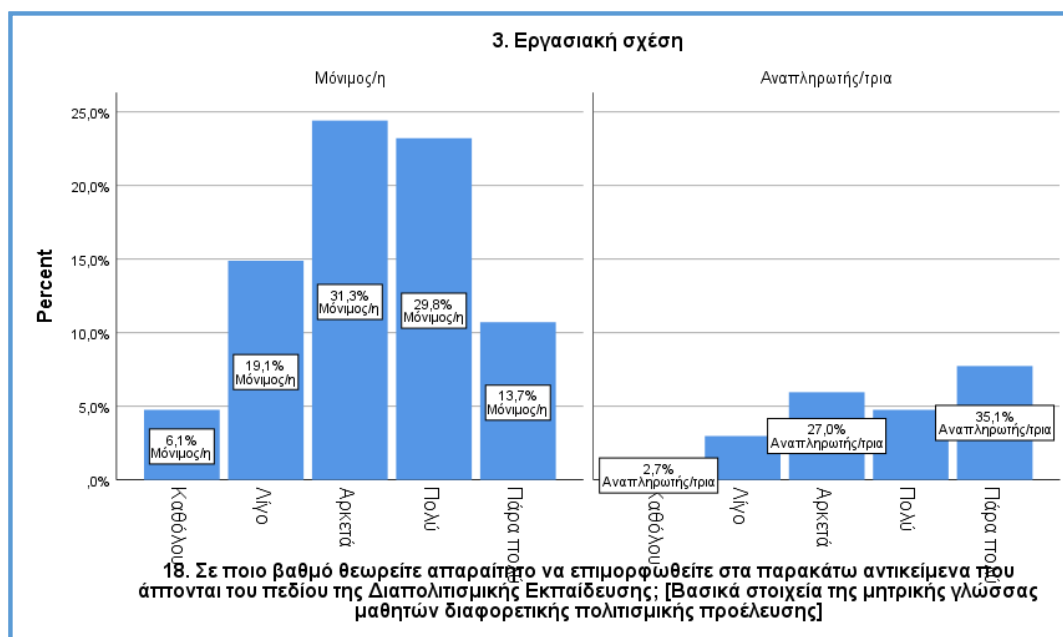
Γράφημα 6.34 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]

Στο παρακάτω διάγραμμα (6.35) παρουσιάζεται η τρίτη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων και το αντικείμενο επιμόρφωσης που περιλαμβάνει τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών. Οι αναπληρωτές προέκυψε να επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν σε αυτόν τον τομέα επιμόρφωσης με αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (45,9%) από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν αντίστοιχη επιθυμία σε ποσοστό 17,6%.



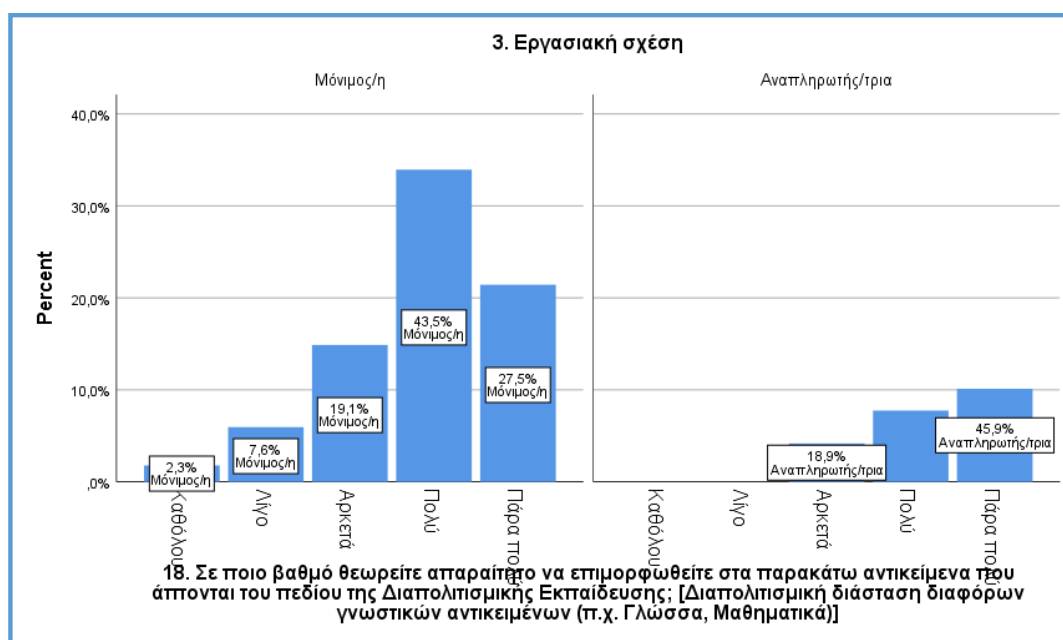
Γράφημα 6.35 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]

Η επόμενη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στα αντικείμενα επιμόρφωσης (ερώτηση 18) και την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα (6.36) και αφορά τα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν τους αναπληρωτές δασκάλους να επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν στον τομέα αυτό με αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (35,1%) από αυτό των μόνιμων εκπαιδευτικών (13,7%).



Γράφημα 6.36 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]

Η τελευταία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων προέκυψε στην ερώτηση: «18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;[Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]». Στο παρακάτω διάγραμμα (6.37) διαφαίνεται το μεγαλύτερο ποσοστό (43,5%) των μόνιμων εκπαιδευτικών να εκδηλώνει την επιθυμία "Πολύ" ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των αναπληρωτών (45,9%) επιλέγει ως βαθμό επιθυμίας το "Πάρα πολύ". Στην διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων ως αντικείμενο επιμόρφωσης οι αναπληρωτές δάσκαλοι δηλώνουν την μέγιστη βαθμίδα επιθυμίας ("Πάρα πολύ") με ποσοστό 45,9%, ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται με αρκετά χαμηλότερο ποσοστό (27,5%) σε αυτήν τη βαθμίδα.

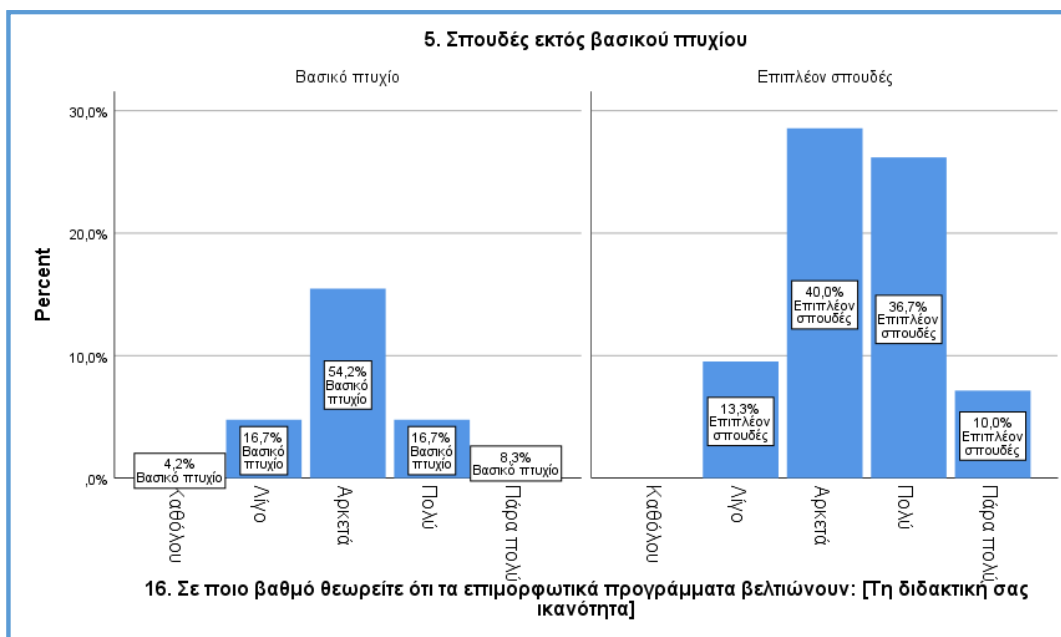


Γράφημα 6.37 Συσχέτιση εργασιακής σχέσης με την ερώτηση 18 [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]

Διαφοροποιήσεις ως προς τις σπουδές

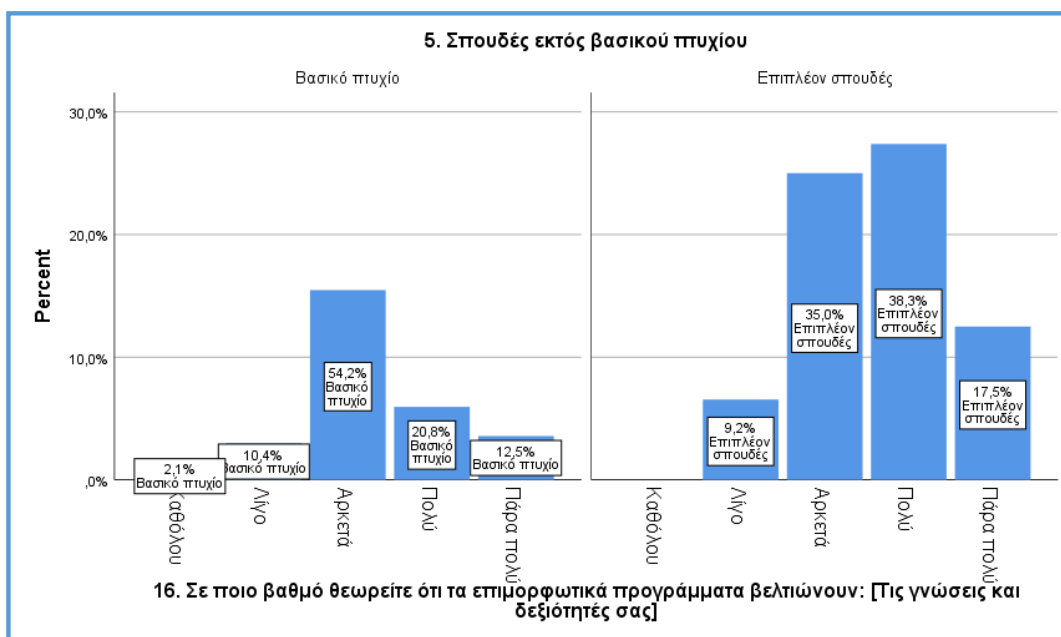
Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου προέκυψαν πέντε (5) στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, με τις τέσσερις αυτών να μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο πόσο βελτιώνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα τη διδακτική τους ικανότητα, τις γνώσεις και δεξιότητές τους, το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής τους κατάρτισης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ως προς τη διδακτική τους ικανότητα οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές φαίνεται να συμφωνούν πολύ και πάρα πολύ με τη βελτίωσή της μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό (46,7%) αθροιστικά στις δύο κατηγορίες από τους εκπαιδευτικούς με τον βασικό τίτλο σπουδών (25%). Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζεται ειδικά στην επιλογή "Πολύ" με τους περισσότερους μορφωμένους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν σε ποσοστό 36,7% αυτήν την κατηγορία σε σύγκριση με το 16,7% των εκπαιδευτικών βασικού πτυχίου. Στο παρακάτω διάγραμμα (6.38) εντοπίζονται αναλυτικά τα ποσοστά ανά κατηγορία των σπουδών όπως και οι διαφορές που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



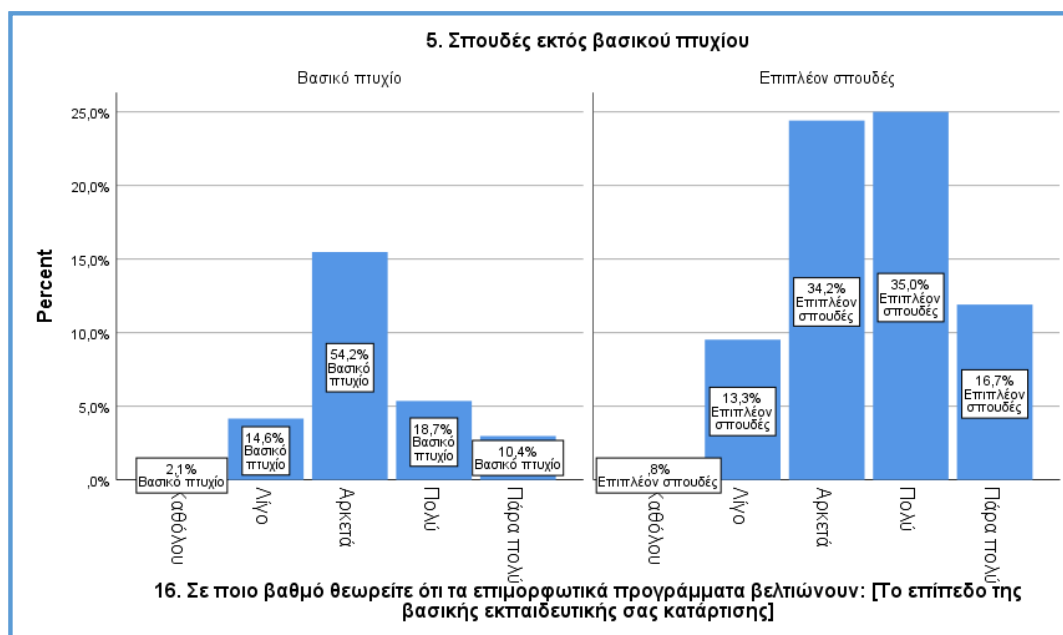
Γράφημα 6.38 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Τη διδακτική σας ικανότητα]

Με την άποψη ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους αποδεικνύεται ότι οι έχοντες επιπλέον σπουδές συμφωνούν πολύ και πάρα πολύ σε μεγαλύτερο ποσοστό (55,8%) από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο (33,3%). Παρατηρώντας το παρακάτω διάγραμμα (6.39) φαίνεται ότι οι έχοντες το βασικό πτυχίο κυμαίνονται περισσότερο στο "Αρκετά" (54,2%) σε σχέση με τους περισσότερους μορφωμένους που εκδηλώνουν αρκετά μικρότερο ποσοστό (35%) στην ουδέτερη αυτήν επιλογή.



Γράφημα 6.39 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]

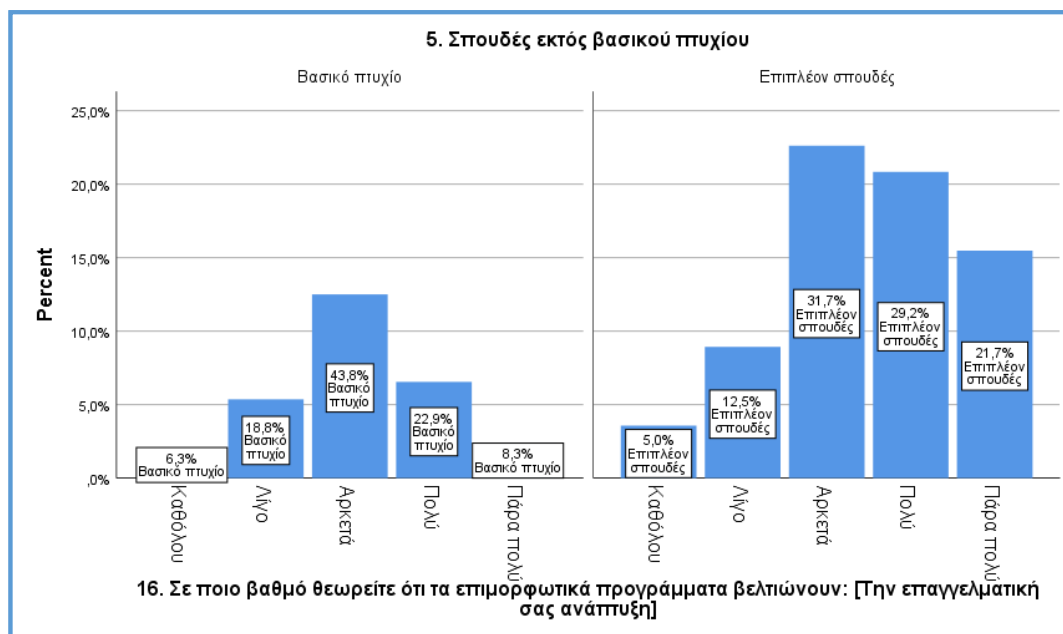
Ως προς τον βαθμό ανάπτυξης της βασικής εκπαιδευτικής τους κατάρτισης από τα επιμορφωτικά προγράμματα, η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει επίσης με το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με επιπλέον σπουδές (51,7%) να δηλώνουν "Πολύ" και "Πάρα πολύ" σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με μόνο το βασικό πτυχίο, που εμφανίζουν αρκετά χαμηλότερο ποσοστό (29,1%) στις δύο κατηγορίες απαντήσεων. Αναλόγως, σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει στα ποσοστά της επιλογής "Αρκετά", καθώς πάλι οι περισσότεροι (54,2%) των συμμετεχόντων με τον βασικό τίτλο σπουδών δηλώνουν απλά ουδέτερη στάση σε σχέση με το 34,2% των εκπαιδευτικών με επιπλέον σπουδές. Στο παρακάτω διάγραμμα (6.40) εντοπίζονται αναλυτικά τα ποσοστά ανά κατηγορία των σπουδών όπως και οι διαφορές που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.



Γράφημα 6.40 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]

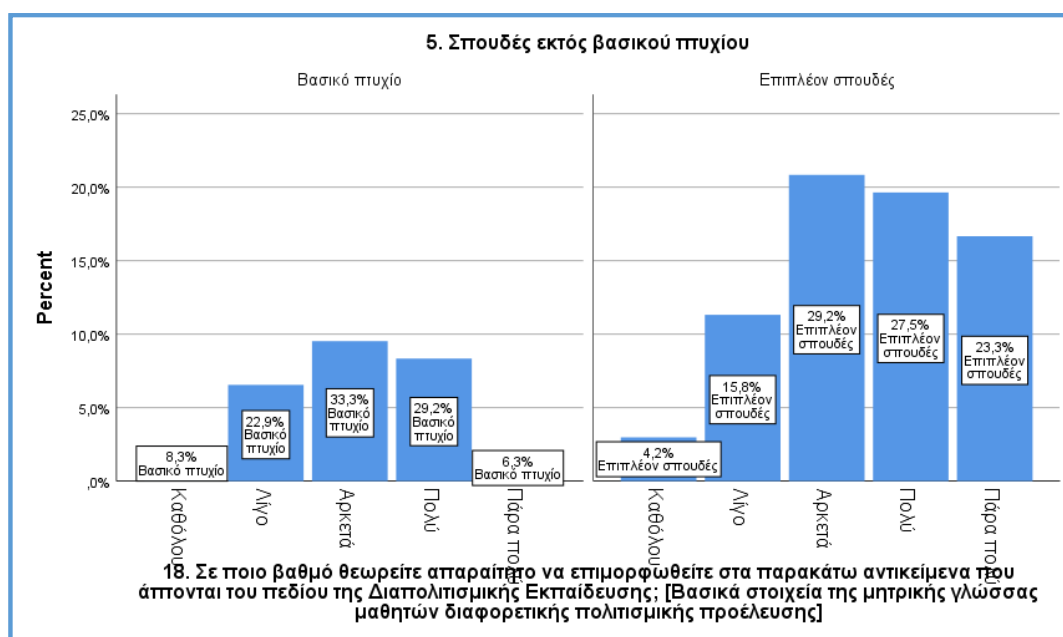
Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε στο κατά πόσο θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα στο παρακάτω διάγραμμα (6.41) παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς με επιπρόσθετες σπουδές να πιστεύουν πολύ και πάρα πολύ (50,9%) στη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό των εκπαιδευτικών με τον βασικό τίτλο σπουδών (31,2%). Ειδικά στην κατηγορία "Πάρα πολύ" οι περισσότεροι μορφωμένοι εκπαιδευτικοί

διαφοροποιούνται αρκετά με ποσοστό 21,7% σε σχέση με το 8,3% των δασκάλων που έχουν το βασικό πτυχίο.



Γράφημα 6.41 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 16 [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]

Η τελευταία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων προέκυψε στην ερώτηση που μελετούσε τα αντικείμενα επιμόρφωσης στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ερώτηση 18). Από το παρακάτω διάγραμμα (6.42) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετες σπουδές επιθυμούν πάρα πολύ να επιμορφωθούν στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό (23,3%) από τους εκπαιδευτικούς με τον βασικό τίτλο σπουδών (6,3%). Σημαντική σχέση προκύπτει αθροιστικά στις κατηγορίες "Πολύ" και "Πάρα πολύ" καθώς οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον σπουδές (50,8%) δηλώνουν έντονη επιθυμία επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα σε σχέση με τους έχοντες το βασικό πτυχίο (35,5%).



Γράφημα 6.42 Συσχέτιση σπουδών με την ερώτηση 18 [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]

6.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας από τα οποία αναδείχθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στη σχολική τους τάξη, η ετοιμότητά τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και οι απόψεις αυτών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες κατά την ενασχόλησή τους σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Επίσης, έγινε διεξοδική ανάλυση των στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων που προέκυψαν στους τρεις άξονες του ερωτηματολογίου ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων ενώ καταγράφηκαν οι ανάλογες συσχετίσεις αυτών.

7 Συμπεράσματα της έρευνας

Στο 7^ο κεφάλαιο πραγματοποιείται η σύνοψη και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας όπως αυτά προέκυψαν ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, γίνεται σχολιασμός και συζήτηση αποτελεσμάτων με βάση προαναφερθείσες συναφείς έρευνες αλλά και τη σχετική βιβλιογραφία όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ακολουθεί καταγραφή και παρουσίαση συμπερασμάτων ενώ τέλος δίνονται ορισμένοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αλλά και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του αντικειμένου μελέτης και μελλοντικής αξιοποίησής του.

7.1 Συζήτηση & Συμπεράσματα

7.1.1 Στάσεις εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική πολυμορφία των τάξεων

Κατά τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών στην πολυπολιτισμική πολυμορφία των τάξεων, που αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η συνολική εικόνα του δείγματος της έρευνας κατέδειξε τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν "μάλλον πολύ" σημαντική την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη τους, καθώς ο μέσος όρος που διαμορφώθηκε στην αντίστοιχη ερώτηση ήταν 3,63. Αντίστοιχο πόρισμα κατέδειξαν οι Σγούρα κ.συν., (2018), καθώς σημαντική παράμετρος στην έρευνά τους θεωρήθηκε η θετική στάση από όλους τους εμπλεκόμενους στην παρουσία παιδιών-προσφύγων στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας (57,1%) δήλωσαν να τους απασχολεί και να τους προβληματίζει η παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών από "αρκετά" έως "πάρα πολύ", στοιχείο που καταδεικνύει ότι σίγουρα εξετάζουν ενδελεχώς το ζήτημα, προσπαθώντας πιθανόν να αντεπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Μελετώντας αντιστοίχως τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται και χαρακτηρίζουν την παρουσία αυτών στο σχολικό περιβάλλον τα πορίσματα είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά και ενθαρρυντικά. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι αντιλαμβάνεται την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών ως εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης ($M.O=3,90$) ενώ με ιδιαίτερα χαμηλό μέσο όρο (1,98) εμφανίζεται η άποψη για εμπόδιο της διδακτικής πράξης. Έντονο ενδιαφέρον και θετική στάση προκύπτει επίσης από την πλευρά των

εκπαιδευτικών προς την παρουσία αυτών των μαθητών, καθώς δηλώνουν ότι είναι μεν δυσκολία αλλά μπορούν να αντιμετωπιστούν με κατάλληλους χειρισμούς ($M.O=3,86$), ενώ εξέφρασαν έντονη διαφωνία με τη δήλωση ότι οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου έχουν μικρή σημασία επειδή αποτελούν μειοψηφία ($M.O=2,05$). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν εθνοκεντρικές τάσεις και αντιλήψεις αρνητικής στάσης όπως οι έρευνες των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017a) και Maligkoudi et. al., (2018). Αντίθετα, τα αποτελέσματα αυτής επιβεβαιώνονται από έρευνες (Σγούρα κ. συν., 2018· Πολύζος, 2020) όπου οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση, ευαισθησία και ενδιαφέρον για την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών. Γίνεται αντιληπτό, ότι παρά τις όποιες δυσκολίες μπορεί να επιφέρει η παρουσία αυτών των μαθητών στη σχολική τάξη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τους αντιλαμβάνονται ως εμπλουτισμό και όχι εμπόδιο της διδακτικής πράξης. Όπως και η έρευνα των Ρουσάκη και Χατζηνικολάου (2005) διαφαίνεται να μην τους ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές τους ισότιμα, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Στη συνέχεια, μελετώντας τις σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, όπως και σε έρευνα της Σπανού (2017), κατέδειξαν αρχικά τη δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας και ακολούθως την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας. Και στις δύο έρευνες ακολουθούσαν με μικρότερα ποσοστά η ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας και οι διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε η Καραγιάννη (2019), όπου οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στην έρευνά της δήλωσαν ως κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία των μαθητών στις πολύμορφες τάξεις, τόσο τη μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοεθνείς μαθητές (68,6%) όσο και τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε αυτούς (66,7%). Στον αντίποδα, σε παλαιότερη έρευνα των Κουτρούμπα και Ζησιμοπούλου (2006) οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών δεν οφείλονται αποκλειστικά στους ίδιους, αλλά περισσότερο στην έλλειψη δεξιοτήτων διαπολιτισμικού περιεχομένου από την πλευρά του διδάσκοντα αλλά και στην απουσία επιμόρφωσης σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Γίνεται κατανοητό, ότι πέρα των αναμενόμενων δυσκολιών λόγω της απουσίας γνώσεων της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν άμεσα υπαίτιους και τους ίδιους καθώς με αρκετά αυξημένο ποσοστό (75%)

θεωρούν ότι έχουν ανεπαρκή επιμόρφωση σε ζητήματα διαφορετικότητας και κατ' επέκταση διαπολιτισμικής προσέγγισης. Με λίγα λόγια, πιθανόν οι συμμετέχοντες δάσκαλοι της έρευνας να νιώθουν έντονη ανεπάρκεια και να αισθάνονται ανέτοιμοι τόσο να αναπτύξουν στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν καλύτερα το «διαφορετικό» (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013), όσο και να ενισχύσουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να αντεπεξέλθουν στις εκάστοτε μαθησιακές τους δυσκολίες.

Κατά τη διερεύνηση των σημαντικότερων τρόπων ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, άξιο αναφοράς στην παρούσα μελέτη είναι η υπόδειξη από τους δασκάλους παραγόντων που σχετίζονται με τη δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού και παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με συντριπτική πλειοψηφία (άνω του 94,6% σε όλες τις δηλώσεις) πιστεύουν πως η ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη, η επιβράβευση των προσπαθειών τους, η δημιουργία φιλικών σχέσεων στην τάξη και η αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που θα ενίσχυναν την αυτοπεποίθηση των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται και στην έρευνα της Σπανού (2017), όπου η δημιουργία φιλικών σχέσεων και η αντίληψη ότι αποτελούν ισότιμα μέλη συγκαταλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, και στις δύο έρευνες, με αρκετά χαμηλότερα ποσοστά και σε μέτρια θέση της κλίμακας εμφανίζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της ελληνικής ή μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών. Πιθανότατα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας να απάντησαν περισσότερο σκεπτόμενοι την ψυχολογία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών, την ανάγκη η ετερότητά τους να τυχαίνει σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής (Δαμανάκης, 2000· Παπάζογλου, 2008) και όχι τόσο τις ακαδημαϊκές και σχολικές τους επιδόσεις, ώστε να ενδυναμωθούν και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, τελευταία επιλογή και με χαμηλή θέση στην κλίμακα ($M.O=2,77$) ήταν η δήλωση για τη γνώση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της μητρικής γλώσσας των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών ως σημαντικό παράγοντα ενδυνάμωσής τους. Ίσως, οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι δεν είναι οι ίδιοι κατάλληλοι ή ότι δεν είναι υποχρεωμένοι για ανάλογες γνώσεις, ενώ θα έπρεπε η ίδια η πολιτεία να προβλέπει την πρόληψη ανάλογου διδακτικού προσωπικού για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των

μεταναστών μαθητών (Σκούρτου κ. συν., 2004). Καθώς η ερώτηση αφορούσε γενικότερα την ενδυνάμωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα ανέμενε κανείς οι παράγοντες που αφορούσαν τη μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών να μην ήταν σε μέτρια επίπεδα επιλογής, αλλά σε αρκετά υψηλότερα. Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αδιαφορώντας για τη μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών στο πλαίσιο του σχολείου, εύλογα τείνει να διαμορφώνεται ένα εχθρικό σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά αυτά καθώς παραγκωνίζεται και περιφρονείται το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, από τα οποία θα ενισχυόταν αυτομάτως η αυτοπεποίθησή τους, που είναι και το ζητούμενο (κεφ. 2.1.2).

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα κατά τις συσχετίσεις των μεταβλητών προέκυψαν ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα, όπου στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στα δημογραφικά στοιχεία του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας, των σπουδών αλλά και του ποσοστού των διαφορετικών μαθητών που οι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες με τη δήλωση ότι η παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών θεωρείται μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία της σχολικής τάξης. Επίσης, οι γυναίκες στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι συμφωνούν απόλυτα με την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών ως σημαντικότερο τρόπο ενδυνάμωσής τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες που δήλωσαν απλή συμφωνία. Διαφαίνεται οι γυναίκες του δείγματος να είναι περισσότερο ευαίσθητες και με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση στην παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών, καθώς δε θεωρούν μικρής σημασίας την παρουσία αυτών, ενώ επίσης θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Παρόμοια ευρήματα κατέδειξαν και άλλες έρευνες (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017α· Σγούρα κ. συν., 2018), όπου οι γυναίκες διαφαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά και με διαπολιτισμικά παιδαγωγικό τρόπο τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017α), ενώ επίσης παρατηρείται να έχουν περισσότερο από τους άντρες θετική στάση απέναντι στην κοινωνική ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών (Σγούρα κ.συν., 2018).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε επίσης σε κάποιους παράγοντες ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μέχρι 40 ετών σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό

από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δήλωσε "Συμφωνώ απόλυτα" σε παράγοντες που αφορούσαν κυρίως την ψυχολογική ενθάρρυνση των μαθητών, όπως η επιβράβευση των προσπαθειών τους, η δημιουργία φιλικών σχέσεων στην τάξη, η αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και η ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη. Πιθανότατα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (άνω των 40 ετών) να ακολουθούν περισσότερο παλαιωμένες εκπαιδευτικές μεθόδους προσέγγισης και διδασκαλίας των μαθητών, ενδιαφερόμενοι περισσότερο για τις σχολικές επιδόσεις αυτών και όχι για τη δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού και παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Επακριβώς το συγκεκριμένο πόρισμα δεν έχει επιβεβαιωθεί από άλλη έρευνα, αλλά αξίζει να αναφερθεί ότι οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017a) είχαν διαπιστώσει ότι εκπαιδευτικοί μέχρι 44 ετών ως προς τις μεθόδους αντιμετώπισης των αναγκών των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών επέλεξαν την χορήγηση λιγότερων ασκήσεων σε σχέση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που μας πιστοποιεί τους παλαιότερους τρόπους διδακτικής προσέγγισης των μεγαλύτερων δασκάλων.

Ως προς την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με άνω των 31 χρόνων προϋπηρεσίας δηλώνουν με αρκετά χαμηλότερα ποσοστά απόλυτη συμφωνία στη δήλωση ότι η δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τρόπους ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Πιθανότατα, οι εκπαιδευτικοί με τόσο μεγάλη προϋπηρεσία, λίγο πριν συνταξιοδοτηθούν, να μην έχουν πλέον τη δύναμη και το κουράγιο να ασχοληθούν διεξοδικά με την ενθάρρυνση του μαθητικού δυναμικού τους, ώστε να διαμορφώσουν φιλικές σχέσεις, στάσεις και συμπεριφορές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αν και η δημιουργία φιλικών σχέσεων, ως παιδαγωγική στρατηγική, θα μπορούσε να γεφυρώσει τις όποιες διαφορές των πολιτισμικών ομάδων της σχολικής τάξης (Χαλκιάς, 2007), δυστυχώς δε θεωρείται πρωταρχικής σημασίας από τους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία. Το συγκεκριμένο πόρισμα δεν επιβεβαιώνεται επακριβώς από κάποια συναφή μελέτη αλλά αξίζει να αναφερθεί ότι οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017a) σε έρευνά τους είχαν αναφέρει ότι οι συμμετέχοντες με πολλά χρόνια ενεργής υπηρεσίας (περισσότερα από 31 χρόνια) έτειναν να χρησιμοποιούν στερεοτυπικές έννοιες για τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς δεν τη συνέδεαν καθόλου με την έννοια της ενθάρρυνσης, της διαφοροποίησης και της συμβουλευτικής παρέμβασης.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν επίσης ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πόσο προβληματίζει τους ίδιους η παρουσία διαφορετικών

πολιτισμικά μαθητών στην τάξη τους, αλλά και ως προς την αντίληψη ότι αυτοί οι μαθητές αποτελούν εμπόδιο της διδακτικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί με το βασικό πτυχίο σπουδών παρατηρήθηκε να εκδηλώνουν πολύ και πάρα πολύ προβληματισμό για την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετες σπουδές παρατηρήθηκε να διαφωνούν και να διαφωνούν απόλυτα σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί αποτελούν εμπόδιο της διδακτικής πράξης. Πιθανότατα, οι εκπαιδευτικοί με μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών να δυσκολεύονται περισσότερο με την παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και να προβληματίζονται εντονότερα, καθώς αισθάνονται ανενημέρωτοι και με ελλείψεις σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Σύμφωνα άλλωστε με την Καρανικόλα (2015), εκπαιδευτικοί με παραπάνω σπουδές επιδεικνύουν μεγαλύτερη ικανότητα στην επίλυση θεμάτων ετερότητας, ενώ σε έρευνα του Πολύζου (2020) η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη επάρκεια στην εθνική πολυμορφία της τάξης παρατηρήθηκε σε κατόχους επιπρόσθετου πτυχίου ή μεταπτυχιακού διπλώματος. Τέλος, η επόμενη συσχέτιση επιβεβαιώνεται επίσης από έρευνα του Πολύζου (2020), όπου στατιστικώς σημαντική διαφορά διαμορφώθηκε στην αντίληψη της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο, καθώς εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετα πτυχία (κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος) εμφάνισαν μικρότερο βαθμό συμφωνίας με αυτήν την αντίληψη.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι τελευταίες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν ως προς το ποσοστό των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ερωτήσεις 9 και 10. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την αντίληψη ότι η παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη είναι μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία, αλλά και ως προς την άποψη ότι η ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών αυτών. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί με το μεγαλύτερο ποσοστό (<30%) διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου στη σχολική τους τάξη διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται ως "μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία" σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Καθώς εκπαιδευτικοί με μεγάλο ποσοστό των μαθητών αυτών στη σχολική τους τάξη θεωρούνται με μεγαλύτερη εμπειρία σε τέτοιους μαθητές, το πόρισμα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται από την Καρανικόλα (2015), όπου η εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές σχετίζεται με την επίλυση θεμάτων αποδοχής της ετερότητας και τη μεγαλύτερη προσήλωση σε αυτούς τους μαθητές από εκπαιδευτικούς με

μικρή ή μέτρια εμπειρία. Αναλόγως, οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο ποσοστό (>30%) διαφορετικών μαθητών στη σχολική τους τάξη δήλωσαν απόλυτη συμφωνία για την έλλειψη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ως σημαντικότερη αιτία μαθησιακών δυσκολιών των διαφορετικών μαθητών, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες και ιδιαίτερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με το μικρότερο ποσοστό μαθητών (<10%). Καθώς η οικογένεια κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006), εύλογα οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο ποσοστό διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη τους να θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς θα διευκόλυνε την από κοινού αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους.

7.1.2 Ετοιμότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Κατά τη διερεύνηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αισθάνονται "μάλλον μέτρια" ενημερωμένοι (Μ.Ο.=2,80), ενώ σύμφωνα με τους ίδιους, οι πανεπιστημιακές τους σπουδές δεν κατάφεραν να τους εφοδιάσουν κατάλληλα ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μ.Ο.=2,26). Αντίστοιχη ανεπάρκεια και ανετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν καταδείξει αρκετές συναφείς έρευνες (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017a, 2017b· Πολύζος, 2019· Ρουσσάκη & Χατζηνικολάου, 2005· Σπανού, 2017· Χριστοφόρου, 2019), όπως επίσης και απουσία διαπολιτισμικού προσανατολισμού για απόκτηση κατάλληλων εφοδίων κατά τη διεξαγωγή των βασικών τους σπουδών (Καλαματιανού, κ. συν. 2019· Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Σπανού, 2017· Χριστοφόρου, 2019). Δυστυχώς διαφαίνεται ότι οι αρχικές πανεπιστημιακές σπουδές σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος δεν ήταν ικανές να τους γεμίσουν με εφόδια και εμπειρίες, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν επιτυχώς όλες εκείνες τις προκλήσεις που προκύπτουν από την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών (Καραπαπά, 2016).

Με δεδομένο ότι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο έχει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα διαφαίνεται ότι ο βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων της έρευνας στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι ο επιθυμητός, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι

οι βασικές πηγές διαπολιτισμικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών είναι αρχικά τα βιβλία και το διαδίκτυο (38%) και στη συνέχεια τα επιμορφωτικά προγράμματα (27%). Όπως και σε άλλες μελέτες (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Σπανού, 2017· Χριστοφόρου, 2019), οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δηλώνουν ότι καλύπτουν τις ελλείψεις διαπολιτισμικού προσανατολισμού περισσότερο μέσω προσωπικής μελέτης, γεγονός που αποδεικνύει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τόσο στο να αναζητήσουν οι ίδιοι πληροφορίες όσο και στο να ενημερωθούν για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το δείγμα της έρευνας παρατηρείται να υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές αρχές της, καθώς με αρκετά μεγάλα ποσοστά την προσδιορίζουν με έννοιες όπως διαπολιτισμικός διάλογος (97,1%), καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (94,7%), ενσυναίσθηση (89,9%) και αλληλεγγύη (89,3%), όπως και σε άλλες έρευνες (Καρανικόλα, 2015· Σπανού, 2017· Χριστοφόρου, 2019). Με λίγο χαμηλότερο ποσοστό (82,2%) το δείγμα της έρευνας δήλωσε την άποψη "Εκπαίδευση για ενσωμάτωση", στοιχείο που ταυτίζεται με την έρευνα των Αγγελόπουλου και Μάνεση (2017b), όπου διαφαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί μένουν ακόμα προσκολλημένοι στις πρώτες απόψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρονταν κυρίως στην αποδοχή ή ενσωμάτωση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό και μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι παρότι οι δάσκαλοι αισθάνονται ανενήμεροι και ανεπαρκείς σε θέματα διαπολιτισμικότητας, αντιλαμβάνονται και υποστηρίζουν τις βασικές αρχές αυτής και στη νοοτροπία τους υπάρχει η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων προέκυψαν ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα, με στατιστικές διαφοροποιήσεις να προκύπτουν στην ερώτηση που αφορά την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προς την ηλικία και προϋπηρεσία των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (έως 40 ετών) συμφωνούν απόλυτα με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για αλληλεγγύη και διαπολιτισμικό διάλογο με μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχο πόρισμα προέκυψε και στους συμμετέχοντες με άνω των 20 χρόνων προϋπηρεσίας να δηλώνουν με αρκετά χαμηλότερα ποσοστά απόλυτη συμφωνία στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εκπαίδευση για διαπολιτισμικό διάλογο από τους συμμετέχοντες με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Κρίνεται πιθανό ότι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας ή και με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, ίσως λόγω περισσότερων χρόνων απουσίας από προσωπικές

εκπαιδευτικές διαδικασίες ενημέρωσης και επιπλέον κατάρτισης να μη δύναται να συνδέσουν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με μεταγενέστερες έννοιες όπως αυτές του διαπολιτισμικού διαλόγου και της αλληλεγγύης. Άξιο αναφοράς ότι έρευνα των Αγγελόπουλου και Μάνεση (2017b) με πανομοιότυπο αντικείμενο μελέτης είχε ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια ενεργής υπηρεσίας (περισσότερα από 31 χρόνια) να τείνουν να χρησιμοποιούν στερεοτυπικές έννοιες για τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ όσο αυξάνονταν τα χρόνια προϋπηρεσίας αυξανόταν και η προτίμησή τους στις έννοιες ένταξη, ισοτιμία και ενσωμάτωση.

7.1.3 Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Κατά τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι σε θέση να βελτιώσουν αρκετά τη διδακτική τους ικανότητα, τις γνώσεις και δεξιότητές τους, τη βασική τους κατάρτιση αλλά και την ευρύτερη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Καθώς η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ ταυτόχρονα μπορεί να βελτιώσει, να συμπληρώσει και να ανανεώσει την εκπαιδευτική τους πορεία (Καλαματιανού κ. συν., 2019· Παπαναούμ, 2008a· Παπαναούμ, 2014), αναμενόταν η επιλογή των συμμετεχόντων να κινείται περισσότερο στις επιλογές "Πολύ" και "Πάρα πολύ" και όχι σε μέτρια επίπεδα. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είτε γιατί μπορεί να μην καλύπτουν επακριβώς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες είτε γιατί προηγούμενα προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει να τους προσέφεραν ανεπαρκή καθοδήγηση (Καρανικόλα, 2015). Άλλωστε, σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008b· 2014), η επιμόρφωση παρά τα τεράστια οφέλη που θα μπορούσε να παρέχει στους εκπαιδευτικούς, δυστυχώς δεν υποστηρίζεται συστηματικά και με συνεχόμενη βάση από την ελληνική πολιτεία, ενώ επίσης δεν έχει ακόμα μαζικό χαρακτήρα και αρκετά συχνά δεν είναι σχεδιασμένη με επιστημονικούς όρους.

Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούν ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα ενίσχυε πολύ την ετοιμότητά τους στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, καθώς διαμορφώθηκε μέσος όρος στην αντίστοιχη ερώτηση 3,95. Αντίστοιχο πόρισμα

κατέδειξε και έρευνα των Καλαματιανού κ. συν. (2019), όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα σημαντική καθώς μέσω αυτής ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να στηρίζει και να συμβάλλει θετικά τη διδακτική του πράξη. Επίσης, αρκετές έρευνες (Παυλής, 2016· Σγούρα κ. συν., 2018· Σπανού, 2017) προβάλλουν ως επιτακτική ανάγκη το αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης, καθώς μέσα από μία συστηματική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ευαισθητοποιηθούν στην παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών, να μπορούν να τους διαχειριστούν με επιτυχία αλλά και να αναρωτιούνται συνεχώς στο αν είναι αποτελεσματικές οι εκάστοτε επιλογές τους (Παυλής, 2016).

Μελετώντας τα αντικείμενα επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να επιμορφωθούν σε ζητήματα που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία πολυπολιτισμικών τάξεων, την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τρόπων περιορισμού στερεοτύπων-προκαταλήψεων, τη διαχείριση ετερότητας και γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη, τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, τη διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων και τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών. Αντίστοιχα, τα θέματα επιμόρφωσης στα οποία εκδήλωσαν "μέτρια" επιθυμία ήταν τα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και οι θεωρητικές προσεγγίσεις διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας. Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε έντονο βαθμό την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε αντικείμενα που άπτονται του ευρύτερου πεδίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιλέγοντας θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, διαχείρισης ετερότητας και διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ μέτρια επιθυμία εκδηλώνουν για θέματα θεωρητικής προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για πορίσματα που ενισχύουν τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Καλαματιανού κ. συν., 2019· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2020· Παυλής, 2016· Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005· Σπανού, 2017· Χριστοφόρου, 2019), όπου γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί πλέον αποφεύγουν τα γνωστικά αντικείμενα θεωρητικής φύσεως και προσανατολίζονται περισσότερο σε αντικείμενα επιμόρφωσης που επικεντρώνονται στα πρακτικά ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων.

Αξιοσημείωτο επίσης αποτέλεσμα της έρευνας αποτελεί η θεματική "Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης" στην οποία οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν μέτρια επιθυμία επιμόρφωσης. Προηγούμενο εύρημα της παρούσας έρευνας κατά το οποίο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ως σημαντικότερη αιτία μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης τη δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας έρχεται σε αντίφαση με την συγκεκριμένη θεματική. Ενώ διαφαίνεται να αναγνωρίζουν τη γλώσσα σαν δυσκολία και εμπόδιο στην επίδοση των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών δεν εκδηλώνουν όμως επιθυμία να επιμορφωθούν σε ανάλογους μηχανισμούς κατάκτησης της γλώσσας μέσω των βασικών στοιχείων της μητρικής. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μη θεωρούν πως η γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών σχετίζεται με την κατάκτηση της ελληνικής, στοιχείο που έρχεται σε άμεση αντιπαράθεση με την αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών, όπου η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών όχι μόνο δεν παρεμποδίζει την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής αλλά αντίθετα αυξάνει το γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή και επιδρά θετικά στις σχολικές του επιδόσεις (Cummins, 2005). Αντίθετα, σε έρευνα των Ρουσσάκη και Χατζηνικολάου (2005), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διδάσκοντες προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, οφείλουν να γνωρίζουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αλλά και να έχουν κάποιες γνώσεις της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Άξιο αναφοράς το 82,8% των συμμετεχόντων της έρευνάς τους που πιστεύουν στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο χώρο του σχολείου, καθώς δε θεωρούν ότι δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς εξασφαλίζει στους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης, ενθαρρύνει την προσαρμογή στη μαθησιακή διαδικασία (UNESCO, 1953) αλλά και συμβάλλει σε γόνιμη επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της χώρας υποδοχής (Σκούρτου κ.συν., 2004). Αναφορικά με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος επιμόρφωσης η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι προτιμά τον τύπο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (84,5%), με μεσαία διάρκεια (63,7%) και ως τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων επέλεξε τον συνδυασμό δια ζώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (58,3%). Ως προς την επιλογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το αποτέλεσμα

επιβεβαιώνεται από πληθώρα ερευνών (Ζησιμοπούλου, 2003· Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2020· Σπανού, 2017· Χριστοφόρου, 2019· Vlachou και Panitsides, 2017), στοιχείο που τονίζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συνδέσουν την επιμόρφωσή τους άμεσα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει να καλύψει τα όποια εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά προβλήματα παρουσιάζει το εκάστοτε σχολείο (Τσάφος, 2014), ενώ επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2014), οι οποίοι κατά την υλοποίησης της είναι σε θέση να διασυνδέσουν τη θεωρητική γνώση που αποκτούν με την εκπαιδευτική πράξη (Γραίκος, 2014). Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσής τους, η επιλογή προγραμμάτων μεσαίας διάρκειας (από 10 έως 100 ώρες) των συμμετεχόντων επιβεβαιώνεται τόσο από έρευνες των Παπαδοπούλου και Δημητρίου (2020) και της Σπανού (2017), όπου επέλεξαν τρίμηνα επιμορφωτικά προγράμματα ως καταλληλότερα, όσο και από έρευνα της Χριστοφόρου (2019), όπου οι εκπαιδευτικοί προτιμούν προγράμματα άνω των 45 ωρών. Παρά το γεγονός ότι η τεχνολογία είναι πλέον μέρος της ζωής μας και αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς θα ανέμενε κανείς την επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Διαφαίνεται όμως ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ακόμα την προσωπική επαφή κατά τις επιμορφώσεις τους καθώς επιλέγουν αρχικά τη μεικτή προσέγγιση (58,3%) και στη συνέχεια τις δια ζώσεις συναντήσεις (30,4%). Η επιθυμία των εκπαιδευτικών της έρευνας τα επιμορφωτικά προγράμματα να υλοποιούνται με συνδυασμό δια ζώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης πιστοποιείται και από άλλες έρευνες (Σπανού, 2017· Χριστοφόρου, 2019), πιθανόν γιατί συνδυάζονται τα οφέλη και των δύο μεθόδων. Άλλωστε, ο συνδυασμός των δια ζώσης συναντήσεων με τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι σε θέση να προσφέρει ευελιξία στους εκπαιδευτικούς αλλά και τη δυνατότητα αυτορρύθμισης αυτής από τους ίδιους, προκειμένου να επέλθουν θετικά αποτελέσματα στην όλη επιμορφωτική διαδικασία (Κυριάκη & Παρδάλη, 2012).

Όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχουν και αξιοποιούν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους ή διαδικασίες έρευνας-δράσης, εξασφαλίζουν ενεργή συμμετοχή για τους επιμορφούμενους αλλά και συσχετίζουν τη θεωρία με πρακτικές εφαρμογές. Παρατηρείται, όπως και στην έρευνα της Χριστοφόρου (2019), ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα να υλοποιούνται με τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών και βιωματικών πρακτικών ασκήσεων, ενώ οι δασκαλοκεντρικές τεχνικές των εισηγήσεων και των διαλέξεων φαίνεται να μην ικανοποιούν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, αφού

εκδήλωσαν ελάχιστη επιθυμία για τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ιδιαίτερα σημαντική τη βιωματική-συμμετοχική μορφή επιμόρφωσης καθώς μέσα από σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους (βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κ.α.) και διαδικασίες έρευνας-δράσης αποκτούν ενεργό ρόλο. Άλλωστε, μόνο μέσω αυτών είναι σε θέση τόσο να διαπραγματευτούν για τη διερεύνηση των πραγματικών τους προσωπικών αναγκών, όσο και να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους τεχνικές, λύνοντας έτσι τα πραγματικά προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος (Σακκούλης κ. συν., 2017).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα κατά τις συσχετίσεις των μεταβλητών προέκυψαν ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα όπου στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στα δημογραφικά στοιχεία του φύλου, της ηλικίας, της εργασιακής σχέσης και των σπουδών. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες του δείγματος να επιμορφωθούν στο αντικείμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πιθανότατα, λόγω της περισσότερο ευαισθητοποιημένης φύσης των γυναικών, η συγκεκριμένη θεματική να θεωρείται από τις ίδιες ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θα είναι σε θέση να προσεγγίζουν με καλύτερο και αποδοτικότερο τρόπο τους διαφορετικά πολιτισμικούς τους μαθητές. Άλλωστε, βιβλιογραφικά στηρίζεται η άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν εντονότερα χαρακτηριστικά τρυφερότητας και ευαισθησίας, καθώς και μία περισσότερο συναισθηματική πλευρά σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001, όπ. αναφ. στο Σγούρα, κ.συν., 2018).

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές προέκυψαν επίσης ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων σε σχέση με κάποια αντικείμενα επιμόρφωσης του πεδίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (έως 40 ετών) επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό να επιμορφωθούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας και της ετερότητας στη σχολική τάξη αλλά και στη διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά). Πολύ πιθανόν, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι ήδη έχουν καλύψει τις ανάγκες αυτές, είτε από τα περισσότερα χρόνια ενεργής διδασκαλίας και την εργασιακή εμπειρία τους είτε από προηγούμενα επιμορφωτικά προγράμματα που πιθανόν έχουν παρακολουθήσει. Μια επιπλέον συσχέτιση ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων κατέδειξε τους εκπαιδευτικούς μέχρι 30 ετών να δηλώνουν ότι χρειάζονται σε μεγαλύτερο

βαθμό επιμόρφωση στις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Ίσως οι δάσκαλοι αυτής της ηλικίας έχοντας μικρή ή και μηδαμινή προϋπηρεσία και εμπειρία να αισθάνονται ότι αν ενημερωθούν σε στοιχεία πολιτισμού των μαθητών τους, θα είναι σε θέση να τους προσεγγίσουν καλύτερα, να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο και να αποδώσουν περισσότερο στη διδασκαλία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών. Επίσης, εύλογα θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, έχοντας ολοκληρώσει τις πανεπιστημιακές της σπουδές μετά το 2010, σίγουρα η διαπολιτισμικότητα είχε αποκτήσει άλλη υπόσταση με αναπόσπαστο μέρος αυτής τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών. Όπως αναφέρει και η Χριστοφόρου (2019) οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να έχουν ενημερωθεί για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διάρκεια των σπουδών τους από τους μεγαλύτερους, που πιθανότατα έχουν ενημερωθεί μόνο από προσωπική τους αναζήτηση σε βιβλία. Τέλος, οι συμμετέχοντες κάτω των 30 ετών επιθυμούν πάρα πολύ τα επιμορφωτικά προγράμματα να υλοποιούνται με την παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων και διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας (βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Εύλογα, οι μικρότεροι δάσκαλοι να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη σύγχρονη αυτή προσέγγιση στον αντίποδα των εκθετικών προσεγγίσεων με τις παραδοσιακές μεθόδους διαλέξεων και εισηγήσεων (Σακκούλης κ.συν., 2017), όπου πιθανότατα είναι μαθημένοι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί. Επίσης, πρόκειται για μία ηλικιακή κατηγορία η οποία ανήκει στην κατηγορία των αναπληρωτών, με ελάχιστη ή μηδαμινή προϋπηρεσία, που ίσως μέσω των βιωματικών-συμμετοχικών μεθόδων να αναζητά περισσότερο ενεργό ρόλο (Αναστασιάδης κ.συν., 2011) και να επιθυμεί να βελτιώσει τις διδακτικές του ενέργειες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη (Σακκούλης κ.συν., 2017), καθώς λόγω απουσίας ανάλογης εμπειρίας να αισθάνεται ότι υστερεί.

Ως προς την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν στη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας και ετερότητας στη σχολική τάξη, στις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών, στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αλλά και στη διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά). Πιθανότατα, η μετακίνηση των αναπληρωτών σε διαφορετικές σχολικές

μονάδες κάθε χρονιά να τους δημιουργεί επιπλέον ανασφάλεια ως προς των άγνωστων για αυτούς κάθε φορά σχολικών πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων και τις ανάλογες απαιτήσεις τους, ώστε να θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στα παραπάνω αντικείμενα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Ωστόσο, σε έρευνα της Χριστοφόρου (2019) τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται, καθώς κατέδειξε τους δασκάλους με μόνιμη θέση εργασίας να δηλώνουν περισσότερη επιθυμία επιμόρφωσης σε αντίστοιχα αντικείμενα επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως αναπληρωτές. Στις διαφοροποιήσεις ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα κατέδειξαν τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον σπουδές να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους έχοντες μόνο το βασικό πτυχίο σπουδών ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν την διδακτική τους ικανότητα, τις γνώσεις και δεξιότητές τους, το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής τους κατάρτισης αλλά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρόλο που τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνονται από ανάλογες σχετικές έρευνες (κεφ. 4.1), μπορούμε εύλογα να υποθέσουμε γιατί προέκυψαν οι συγκεκριμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Καθώς οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές διαφαίνεται να μην έχουν αρκεστεί στις γνώσεις των βασικών τους σπουδών αλλά να έχουν ήδη αναζητήσει πρόσθετη μάθηση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους κατάρτισης, εύλογα για αυτούς η επιμόρφωση να θεωρείται ότι συμβάλλει σημαντικά ως προς και την πλευρά των ίδιων (Καρράς & Οικονομίδης, 2015). Άλλωστε, μέσω της επιμόρφωσης ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ενημερώνεται συνεχώς (Bayraktar, 2009), να ανταποκρίνεται άμεσα και αποδοτικότερα στις συνεχώς αυξανόμενες και εκτεταμένες απαιτήσεις του επαγγέλματός του, αλλά και να αναπτύσσεται ο ίδιος προσωπικά, επαγγελματικά και επιστημονικά (Ντούρου, 2014). Άξιο αναφοράς πόρισμα του Πολύζου (2020), όπου οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος δηλώνουν πιο έντονη διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς με τον βασικό τίτλο σπουδών. Τέλος, μια στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς με επιπρόσθετες σπουδές να επιθυμούν περισσότερο να επιμορφωθούν στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με τον βασικό τίτλο σπουδών. Διαφαίνεται ότι οι επιπλέον σπουδές καθιστούν τους δασκάλους περισσότερο ευαισθητοποιημένους και ενημερωμένους, ώστε να μην περιφρονούν το γλωσσικό κεφάλαιο των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών τους και να ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας αυτών. Πιθανότατα, αντιλαμβάνονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με τον βασικό τίτλο

σπουδών ότι η επιμόρφωσή τους σε αυτόν τον τομέα τους καθιστά πιο ικανούς να αντεπεξέλθουν καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών τους, ενθαρρύνοντας την προσαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω μιας οικείας γι' αυτούς γλώσσας (UNESCO, 1953).

7.2 Περιορισμοί παρούσας μελέτης – προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Για την αξιοποίηση της παρούσας έρευνας και των αποτελεσμάτων της κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί που πιθανό να επηρεάζουν τη δυνατότητα γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς, ωστόσο αρκετοί περιορισμοί δε μας επιτρέπουν να προβούμε σε γενικεύσεις. Καθώς τα αποτελέσματά της περιορίζονται σε 168 εκπαιδευτικούς της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας, θεωρείται αναγκαία μία περισσότερη εκτενής και συστηματική έρευνα, με μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών και δεδομένων τόσο αριθμητικά όσο και γεωγραφικά. Εφόσον η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα πολυδιάστατο και σύγχρονο δεδομένο όλων των σχολικών μονάδων, κρίνεται χρήσιμο οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών να μελετηθούν από ένα μεγαλύτερο δείγμα δασκάλων που υπηρετούν σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί αν και κατά πόσο διαφοροποιούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες αυτών με βάση την εκάστοτε εκπαιδευτική περιφέρεια που απασχολούνται. Επιπλέον, ιδιαίτερα δόκιμο θα ήταν η συγκεκριμένη έρευνα να διεξαχθεί και σε άλλες ειδικότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και όχι μόνο δασκάλους, ή και σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου στη συνέχεια να μπορεί να επιτευχθεί και σύγκριση των απόψεων που θα καταγραφούν.

Παράλληλα, περιορισμοί για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό προκύπτουν από τη δειγματοληψία και τον διαμοιρασμό του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Αρχικά, λόγω της βολικής δειγματοληψίας που επιλέχθηκε δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αντιπροσωπευτικό δείγμα, ενώ η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου ενείχε αρκετούς κινδύνους, καθώς δεν ήταν εφικτό ούτε να ανιχνευτεί η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος ούτε να ελεγχθεί αν αυτός που απαντάει ανήκει πραγματικά στο προς μελέτη δείγμα. Άλλωστε, ανεπίσημα παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις σχολείων είτε πραγματοποιήθηκε συνολική κοινοποίηση στη σχολική μονάδα και όχι μόνο σε δασκάλους είτε δεν έγινε καθόλου προώθηση του e-mail.

Ένας επιπλέον περιορισμός που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η παρούσα έρευνα διεξήχθη εξ ολοκλήρου με βάση τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου στα πλαίσια της ποσοτικής μεθόδου, χωρίς τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Θεωρείται ότι με συμπληρωματικές προσωπικές συνεντεύξεις, αρχικά θα μπορούσαν ίσως να αποσαφηνιστούν περισσότερο σύνθετες έννοιες του ερωτηματολογίου αλλά και να διευκρινιστούν περαιτέρω κάποια πορίσματα της έρευνας. Για παράδειγμα, το ζήτημα της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, όπου οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν είτε ότι δεν αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενδυνάμωσης των μαθητών αυτών είτε ότι εκφράζουν μέτρια επιθυμία επιμόρφωσης σε αντίστοιχο αντικείμενο, κρίνεται ότι μόνο με τη συλλογή ποσοτικών πληροφοριών δε μας δίνει ασφαλή αποτελέσματα για τον πληθυσμό των δασκάλων. Σίγουρα, σε μία μελλοντική έρευνα με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης να μπορούσε να καταστεί περισσότερο σαφές αν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αυτές τις απόψεις, είτε γιατί πιστεύουν στην παρουσία κατάλληλου διδακτικού προσωπικού για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας εκτός των ίδιων, είτε γιατί δεν υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, όπου η γνώση της μητρικής σχετίζεται με την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας (Cummins, 2005). Αντίστοιχα, καθώς στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν ενδιαφέρουσες συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων με διάφορες παραμέτρους των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ενδιαφέρουσα θα ήταν και μία επιπλέον σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν ή όχι συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων, η αποτελεσματικότητα ανάλογων προγραμμάτων αλλά και οι πιθανές παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν σε αυτά, μία επιπλέον μελλοντική έρευνα που θα περιείχε μία τέτοιου τύπου σύγκριση, κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη. Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους προαναφερθέντες περιορισμούς και τις ανάλογες προτάσεις θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να υλοποιηθεί ξανά στο μέλλον με πανελλαδική εμβέλεια, ώστε να εμπλουτιστούν τα αποτελέσματά της και να καταστούν περισσότερο γενικεύσιμα και ασφαλή.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Ε. Δ., & Κοβάνη, Π. Π. (2019). «Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καινοτόμο εφόδιο του εκπαιδευτικού σε δομές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 361-366. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/1524/0>

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017a). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017b). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, 13-27. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9560/9603>

Ahmed, M. M., & Γεωργίου, Α. (2010). Εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία - Το Λυβικό και Πολωνικό σχολείο στην καρδιά της Αθήνας. Στο: Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (σελ. 142-150). Αθήνα, 14 - 15 Μαΐου 2010. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2020, από: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/xrhsimessun/xrhsimapraktika>

Ακριτίδης, Ν., & Τοκατζόγλου, Μ. (2006). *Η δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στην τάξη μέσα από τη διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων: Μια μελέτη περίπτωσης*. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2020, από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006.htm

Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation, *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146. Retrieved December 20, 2020, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099450.pdf>

Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Κείμενο εργασίας

84/2017. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ & ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.
Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://goo.gl/HR6fQU>

Αναστασιάδης, Π., Καγκά, Ε., Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Τραντάς, Π. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μελέτη Διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. *ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ*, 16-17. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://cire.edu.gr/>

Arslan, H., & Rata, G. (2013). Multicultural Education. From Theory to Practice, *ResearchGate*. Retrieved November 20, 2020 from: <https://www.researchgate.net/publication/284446148>

Ασημάκη, Α., Μυλωνοπούλου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2016). Προβλήματα και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: μία ποιοτική μελέτη. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, X-Y(201Z). Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.researchgate.net/publication/326881997>

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση* (Τόμ. Β', σελ. 67-108). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στην «διαπολιτισμική αναζήτηση». Στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση* (Τόμ. Β', σελ. 13-45). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαλμάς, Θ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2021, από: [https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/663/1/Nimertis_Valmas\(ptde\).pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/663/1/Nimertis_Valmas(ptde).pdf)

Βαλμάς, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: http://www.adulteduc.gr/images/vergidis_2.pdf

- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Μοχλός Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 68-81. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/300>
- Bayrakci, 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. Retrieved December 30, from: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol34/iss1/2/>
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 42-49.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Συνεδρίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική* (σελ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, & Α. Καραλής, (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (Τόμ. Γ', σελ. 15-66). Πάτρα: ΕΑΠ.
- 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. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Vlachou, A., & Panitsides, E. (2017). Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study (Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Μια Εμπειρική Μελέτη). *Multilingual Academic Journal of*

Education and Social Sciences, 5(1), 75-84. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από:
<https://kwpublications.com/papers/detail/MAJESS/3020>

Boeckmann, K. B. (2016). European Perspectives on Teacher Education in Multilingual Contexts. Initiatives of the Council of Europe and the European Union. In E. Messner, D. Worek, & M. Peček (Ed.), *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Leykam. Retrieved December 30, from:
<https://www.researchgate.net/publication/303700080>

Γαϊτανίδου, Α. (2015). *Η Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2015, από: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-intercultural-competence-readiness-teachers.htm>

Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής, *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 24-32. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdiapollekpai>

Γεροσίμου, Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ο ρόλος της κουλτούρας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 24-29. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου-Ελληνικό Εκπαιδευτήριο. Ανακτήθηκε στις 21 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://impschool.gr/deltio-old/51.pdf>

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η Ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ. 96-111). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://www.researchgate.net/publication/259579568>

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Πάτρας* (σελ. 99). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://6dim-diap->

elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2004.htm

Chatzidaki, A. (2012). Greek teachers' practices with regard to bilingual pupils: bridging or widening the gap? In E. Karagiannidou, Ch.-O. Papadopoulou & E. Skourtou (Eds.), *Language diversity and language learning: new paths to literacy (proceedings of the 42nd linguistics colloquium in Rhodes 2007)*. Frankfurt a. M. a. o: Peter Lang Verlag, 159-167. Retrieved November 20, 2020, from: <https://www.researchgate.net/publication/278404876>

Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο: Β. Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Σ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μήτσης, Δ. Μπενέκος, Κ. Α. Σδρόλιας & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης, *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων* (σελ. 11-21). Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/156>

Γιαννακοπούλου, Ε. (2009). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε 6 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.academia.edu/1979246/>

Γκόβαρης, Χ. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdiapollekpai>

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική (κεφ. 2). Στο: Β. Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Σ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μήτσης, Δ. Μπενέκος, Κ. Α. Σδρόλιας & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης, *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων* (σελ. 23-37). Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf>

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

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

Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.

Council of Europe. (2017). *Pestalozzi series N°1 Greek version available*. Retrieved December, 11, 2020, from: https://www.coe.int/fr/web/pestalozzi/news/-/asset_publisher/bIDIJYC6VpaA/content/pestalozzi-series-n-1-greek-version-available

Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2020, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/83-odigos-graikos

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Κουβαράκου, Ν.). Τσορμπατζοπούδης, Χ. (Επιμ.). (Β' Έκδοση). Αθήνα: Ίων.

Cronbach, L, J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

Cumnins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μτφ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: GUTENBERG. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999)

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education: Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints, *Researchgate*. Retrieved December 20, 2020, from: <https://www.researchgate.net/publication/292017517>

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, (3-23). Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0>

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17-18, 1-37. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.489>

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 67-85). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 25 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.slideshare.net/georgiasofi/ss-37125236>

Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 5-18. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos9/>

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 83-98. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8595/8645>

Δουράνου, Α. Χ. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 42-48. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2021, από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epist_bima7p.html

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21446>

Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165. Ανακτήθηκε στις 23 Δεκεμβρίου, 2020, από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf

Field A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (2nd ed.). London: Sage Publications.

Ζώη, Σ. (2014). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2020, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/31-a9-sevasti

Ζησιμοπούλου, Α. (2003). Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής. Στο: 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η Παιδεία στην αυγή του 20^{ου} αιώνα – Θέματα Παιδαγωγικής Συγκριτικής*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/zisimopoyloy.htm>

Ganesh, S., & Holmes, P. (2011). Positioning Intercultural Dialogue - Theories, Pragmatics, and an Agenda. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(2), 81-86. Retrieved December 15, 2020, from: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17513057.2011.557482?src=recsys>.

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. Retrieved December 30, from: <https://www.researchgate.net/publication/254934696>

Ι.Ε.Π. (2016). *ΔΥΕΠ - Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2020, από: <http://www.iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoinwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon>

Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α., & Παναγόπουλος, Ε. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. Στο: *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»* (σελ. 298-306). Πάτρα. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2020, από: <https://www.researchgate.net/publication/337908615>

- Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας του Νομού Αττικής. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(3), 43-63. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2020, από: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/6-2020/7-3-2019>
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Σχεδιασμός Προγραμμάτων* (Τόμ. Β'). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας με βάση το Διεθνές και το Ελληνικό Νομικό Πλαίσιο. Διαπολιτισμική Ευαισθησία και Ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36257>
- Καραπαππά, Ι. (2016). Κοινωνική παιδαγωγική & διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 374-381. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.961>
- Καρράς, Κ., & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Κ. Καρράς & C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα Εκπαίδευσης Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στον Σύγχρονο Κόσμο*, 112-152. Αθήνα: Gutenberg. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://www.edc.uoc.gr/~vasoikon/publications.html>
- Κασιμάτη, Κ., & Μπάρτσα, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 55-76. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9649/9682>
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κεσίδου, Α. (2008α). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://www.slideshare.net/georgiasofi/ss-37125236>

Κεσίδου, Α. (2008b). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά ημερίδας* (σελ. 11-27). Θεσσαλονίκη, 10 - 11 Δεκεμβρίου 2008. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/eppas/diapolekrai>

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2020, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/22-eisagogi2

Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6972>

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. (Τόμ. Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Στο: Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επίμ.), *10ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*. Ναύπλιο, 8-10 Νοεμβρίου 2001. Ναύπλιο: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm

Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Στο: *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον* (σελ. 377-386). Πάτρα. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.researchgate.net/publication/338014998>

Κουτρούμπα, Κ., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό

σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 41, 183-201. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2021, από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6935/6964>

Κυριακή, Σ., & Παρδάλη, Μ. (2012). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών. Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) - 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2021, από:
http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/6th_conference.html

Λιάκος, Α. (2017). *Η έκθεση του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία*. Αθήνα: Ασίνη. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.academia.edu/41465639/>

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2020, από:
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/47-d3-liakopoulou

Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 77-96. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου, 2020, από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9650>

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & I. Oberman, (Eds), *Teacher Learning: new Policies, new Practices* (pp.185-201) New York: Teachers College Press. Retrieved December 30, from: <https://www.academia.edu/1068848/>

Ling, L. M. (2002). A tale of two teachers: Teachers' responses to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, 6(1), 33-46. doi:
<https://doi.org/10.1080/13664530200200155>

Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*

(Διδακτορική διατριβή στο ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου, 2018, από:
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από:
[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisD
iapolEkpshs2005.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisD
iapolEkpshs2005.htm)

Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2021, από: [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisD
iapolEkpshs2006.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisD
iapolEkpshs2006.htm)

Μάγος, Κ. (2018). «Όταν ο Οδυσσέας Ελύτης συνάντησε τον Μαχμούτ Νταρούις»: Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 24^ο Διεθνές Συνέδριο, Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή, 8-9 Δεκεμβρίου 2017 (σελ. 61-71). Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://e-library.ipode.gr/praktika/CP38/mobile/index.html#p=61>

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Προτάσεις για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά ημερίδας (σελ. 117-121). Θεσσαλονίκη, 10 - 11 Δεκεμβρίου 2008. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από:
<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/eppas/diapolekpai>

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία": Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη Περίπτωσης. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4, 95-107. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.15521>

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικό υλικό. Ανακτήθηκε στις 10

Ιανουαρίου, 2021, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/84-odigos-manesis

Μάνου, Α. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου, *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*. 13, 277-284. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.17960>

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Ζωής* (σελ. 317-332). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2020, από <http://anyflip.com/szss/roak>

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (Τόμ. Α', σελ. 252-262). Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου, 2020, από: http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2009.htm

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 181-186). Βόλος, 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006. Βόλος: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Ανακτήθηκε στις 24 Οκτωβρίου 2020 από: <http://hdl.handle.net/10795/139>

Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19162>

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζακίδου-Καφετζή, Γ. (2006). Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: *Δια Βίου Μάθηση για*

την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου (σελ. 193-197). Βόλος, 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006. Βόλος: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/142>

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση "Μεθοδολογίες Μάθησης"*, 7(4Α), 60-77. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2021 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/735>

Νάσκου - Περράκη, Π. (2011). Η μετανάστευση, η διαπολιτισμικότητα και οι διεθνείς οργανισμοί. Στο: Δ. Συρρή (Επιμ.) *Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση*, Θεσσαλονίκη: Ιανός. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.academia.edu/10249441/>

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

Νικολάου, Γ. (2007). *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2020, από: http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007.htm

Νικολάου, Γ. (2008α). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Ζωής* (σελ. 368-389). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://anyflip.com/szss/roak>

Νικολάου, Γ. (2008β). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 28 Οκτωβρίου 2020, από: <https://www.slideshare.net/georgiasofi/ss-37125236>

Νικολάου, Γ. (2011a). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.

Νικολάου, Γ. (2011b). *Διαπολιτισμικότητα – διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>.

Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Η., & Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Ζωής* (σελ. 292-303). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://anyflip.com/szss/roak>

Ντούρου, (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(3), 79-98. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/tefxos-2-2014/tomos-2-teyxs-3-2014>

Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2020, από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epist_bima7p.html

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου, 2021, από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Παλαιοθοδώρου, Α. (2019). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Διερεύνηση των εμπειριών τους με τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(3), 175-191. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/6-2020/7-3-2019>

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

Pampouri, A., & Gkotsis, A. (2020). The intercultural profile of adult trainers in second chance schools in Greece, *ICERI2020 Proceedings*, 4703-4707. Retrieved December 20, 2020, from: https://library.iated.org/authors/Anastasia_Pampouri

- Παπαδοπούλου, Ε., & Δημητρίου, Ε. (2020). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς τη θεματολογία και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Στο: Ο. Παχή (Επιμ.), «*Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*», Πρακτικά εργασιών (σελ. 285-303). Κέρκυρα, 4-6 Οκτωβρίου, 2019. Κέρκυρα: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.pdeionion.gr/index.php/2020/04/13/2932/>
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2020, από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epist_bima9p.html
- Παπαναούμ, Ζ. (2008a). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά διημερίδων με θέμα: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σελ. 54-61). Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου, 2020, από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/105>
- Παπαναούμ, Α. (2008b). Πρόλογος. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ. 5-6). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://www.slideshare.net/georgiasofi/ss-37125236>
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2020, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 47-59. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/teyxos-3-2015/tomos-3-tefxos-1-2015>

Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/24198>

Παυλής, Δ. (2016). Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2, 1079-1096. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.999>

Πέζαρου, Π., Ανδριώτη, Ε., & Αρμενιάκου, Κ. (2020). Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας δράσης e-twinning. Στο: Ο. Παχή (Επιμ.), *«Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες»*, Πρακτικά εργασιών (σελ. 361-375). Κέρκυρα, 4-6 Οκτωβρίου, 2019. Κέρκυρα: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.pdeionion.gr/index.php/2020/04/13/2932/>

Πολύζος, (2020). Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Ο. Παχή (Επιμ.), *«Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες»*, Πρακτικά εργασιών (σελ. 234-251). Κέρκυρα, 4-6 Οκτωβρίου, 2019. Κέρκυρα: ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.pdeionion.gr/index.php/2020/04/13/2932/>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ. Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ.). Μιχαλοπούλου, Κ. (Επιμ.). (Β' Έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ. Κ. & Τόμπρου, Μ.). (1η εκδ.). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Ρουσσάκης, Γ., & Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αντιλήψεις των Δασκάλων για τις Δυσκολίες Προσαρμογής των Αλλόγλωσσων/Αλλοδαπών Μαθητών στο Ελληνικό Σχολείο του Σήμερα. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα:*

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (σελ. 75-86). Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε στις 24 Οκτωβρίου, 2020, από: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2005.htm

Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71-83. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.researchgate.net/publication/319964421>

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 5(1), 104-126. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/5-2017/5-1-2017>

Σαλτερής, Ν. (2015). «Ο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗΣ ΤΗΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: ΕΠΙΛΟΓΗ, ΠΡΟΦΙΛ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ». Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2021, από: http://nsalteris.gr/?page_id=71

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. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Σιμόπουλος, Γ. (2014a). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://hdl.handle.net/10889/7953>

Σιμόπουλος, Γ. (2014b). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιοματική προσέγγιση. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου, (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σελ. 309-328). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/99-odigies-simopoulos

Σιπητάνου, Α. Α., Σαλπινγίδης, Α. Ε., & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος, (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»* (σελ. 620-632). Πανεπιστήμιο Αθηνών, 11-13 Μαΐου 2012. Αθήνα: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.slideshare.net/vsotiroudass/ss-31284295>

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση - Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης - Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠΟ συγγραφείς. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου, 2020, από: <https://docplayer.gr/9272644-Metanasteysi-stin-ellada-kai-ekpaideysi-apotiuisi-tisyparhoysas-katastasis-prokliseis-kai-prooptikes-veltiosis-eupeiognouosyni.html>

Sleeter, C., & Grant, C. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445. Retrieved December 20, 2020, from: <https://www.academia.edu/2326546/>

Σπανού, Μ. (2017). *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Εύβοιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35035>

Σούλης, Σ. (2013). Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 19-24. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου-Ελληνικό Εκπαιδευτήριο. Ανακτήθηκε στις 21 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://impschool.gr/deltio-old/51.pdf>

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2008). *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο: «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια»*. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2020, από: <http://rm.coe.int/090000168092d721>

Συνήγορος του Πολίτη (2019). *«Παιδιά που μετακινούνται» – Ετήσια Έκθεση 2018*. UNICEF. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.openbook.gr/paidia-poy-metakinoyntai/>

- Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2020, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/81-odigos-tsafos
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2020, από: http://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf
- UNESCO. (1953). *The Use of vernacular languages in education*. Retrieved December 22, 2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002897>
- UNESCO. (2002). *Education for all. IS THE WORLD ON TRACK*; Retrieved December 22, 2020, from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129053?posInSet=3&queryId=eb9b7656-a3fe-4124-b4a2-c649835350df>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1983). *Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-1404-1983.html>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1996). *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1999). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Ανακτήθηκε 4 Φεβρουαρίου, 2021, από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-10-20-g1-708-1999.html>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2016). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε*. Ανακτήθηκε 28, Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-131024-d1-2016.html>

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., & Ανδρούσου, Α., (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονα θέματα*, 63, 70-75. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://bit.ly/2U9VOOD>

Χαλκιάς, Γ. (2007). *Η συμβολή των προσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαπολιτισμική αγωγή*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2020, από: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007.htm

Χαρίτος, Β. Κ. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΙΤΤΔΕ*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 24 Δεκεμβρίου, 2020, από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/24405>

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφόντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ. 14-42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 2 Νοεμβρίου, 2020, από: <https://www.researchgate.net/publication/259579568>

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η Εκπαίδευση παιδιών με Εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση* (Τόμ. Β', σελ. 47-65). Πάτρα: ΕΑΠ.

Χριστοφόρου, Μ. (2019). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δημοτικής εκπαίδευσης του νομού Αρκαδίας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43927>

Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα που λαμβάνετε μέρος υλοποιείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Κατά την εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγεται έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Καθώς το σημερινό σχολείο θεωρείται στην πλειονότητά του πολυπολιτισμικό, είναι χρήσιμο να συγκεντρωθούν πληροφορίες για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και κατά πόσο αισθάνονται έτοιμοι σε ζητήματα που άπτονται του πεδίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η συνεργασία σας κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς το αντικείμενο μελέτης της έρευνάς μας είναι άκρως επίκαιρο και σημαντικό στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου οι δάσκαλοι να μπορούν να αντεπεξέλθουν αποδοτικότερα στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Θα μελετηθεί καθαρά η ειλικρινής προσωπική σας άποψη, διασφαλίζοντας απόλυτη ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των στοιχείων σας, καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας.

Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 7 με 10 λεπτά, πατώντας υποβολή στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Ρουμελιώτη Βασιλική

Α' ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Φύλο: Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>		
2. Ηλικία: μέχρι 30 ετών <input type="checkbox"/> από 31 έως 40 <input type="checkbox"/> από 41 έως 50 <input type="checkbox"/> από 50 και άνω <input type="checkbox"/>		
3. Εργασιακή σχέση: Μόνιμος/η <input type="checkbox"/> Αναπληρωτής/τρια <input type="checkbox"/>		
4. Χρόνια προϋπηρεσίας: 1 έως 10 έτη <input type="checkbox"/> από 11 έως 20 έτη <input type="checkbox"/> από 21 έως 30 έτη <input type="checkbox"/> από 31 και άνω <input type="checkbox"/>		
5. Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου: Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό Δίπλωμα <input type="checkbox"/> Διδακτορικό Δίπλωμα <input type="checkbox"/> Εξομοίωση <input type="checkbox"/> Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>		
6. Ποιο είναι το ποσοστό μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου που φοιτούν στην τάξη σας; Έως 10% <input type="checkbox"/> Από 10% έως 30% <input type="checkbox"/> Από 30% και άνω <input type="checkbox"/>		

Β' ΜΕΡΟΣ

Α. ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑ ΤΩΝ

ΤΑΞΕΩΝ

7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας; (καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας; (καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; (σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιστος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης					
Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς					
Εμπόδιο της διδακτικής πράξης					
Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία					

10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; (σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιτος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι εκμάθησης					
Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας					
Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας					

11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; (σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιτος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας					
Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας					
Επιβράβευση των προσπαθειών τους					
Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη					
Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου					
Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας					
Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη					

2. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα; (καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; (καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή).

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

14. Η ενημέρωσή σας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προέρχεται από:

- Προσωπική αναζήτηση σε βιβλία, διαδικτυακές πηγές, κλπ.
- Επιμορφωτικά Προγράμματα
- Μεταπτυχιακές / Διδακτορικές σπουδές
- Συζητήσεις με συναδέλφους
- Άλλο (διευκρινίστε ποιο)...

15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; (σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις)

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Αναποφάσιτος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση					
Εκπαίδευση για αλληλεγγύη					
Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό					

Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων					
Εκπαίδευση για ενσωμάτωση					

Γ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τη διδακτική σας ικανότητα					
Τις γνώσεις και δεξιότητές σας					
Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης					
Την επαγγελματική σας ανάπτυξη					

17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές; (καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή).

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας					

Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας					
Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις					
Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας					
Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη					
Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη					
Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών					
Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης					
Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών					
Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων					
Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)					
Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας					

19. Ποιος εκτιμάτε ότι είναι ο καταλληλότερος τύπος επιμόρφωσης;

- Ενδοσχολική (άμεση σύνδεση με σχολική μονάδα)
- Εξωσχολική (εκτός σχολικής μονάδας)

20. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια της επιμόρφωσής σας;

- Μικρής διάρκειας (π.χ. ημερίδες)
- Μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνης)
- Ετήσιας διάρκειας

21. Επιθυμείτε τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να διεξάγονται με:

- δια ζώσης συναντήσεις
- εξ αποστάσεως
- συνδυασμό δια ζώσης συναντήσεις και εξ αποστάσεως (μεικτή εκπαίδευση)
- δίκτυα μάθησης (e-learning)

22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές					
Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών					
Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές					
Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων					
Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)					
Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)					

Σας ευχαριστούμε για την πολύτιμη συμμετοχή και βοήθειά σας!

Η ερευνήτρια,
Ρουμελιώτη Βασιλική

Παράρτημα Β: «Στατιστικοί πίνακες ελέγχου αξιοπιστίας & κανονικής κατανομής»

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.714	.734	6

Πίνακας 28: Ερωτήσεις 7, 8 και 9 (στάσεις των εκπαιδευτικών στην πολιτισμική πολυμορφία των τάξεων)

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.723	.749	4

Πίνακας 29: Ερώτηση 10 (αιτίες μαθησιακών δυσκολιών μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης)

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.746	.759	7

Πίνακας 30: Ερώτηση 11 (τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών)

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on	
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
.734	.790	7

Πίνακας 31: Ερωτήσεις 12, 13 και 15 (αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση)

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha		
.911	.912	5

Πίνακας 32: Ερωτήσεις 16 και 17 (πλεονεκτήματα επιμόρφωσης)

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha		
.884	.894	12

Πίνακας 33: Ερώτηση 18 (ανάγκες επιμόρφωσης)

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha		
.776	.800	6

Πίνακας 34: Ερώτηση 22 (μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιμόρφωσης)

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	.214	168	.000	.884	168	.000
8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	.159	168	.000	.907	168	.000
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	.390	168	.000	.711	168	.000

9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	.373	168	.000	.753	168	.000
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	.281	168	.000	.818	168	.000
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	.274	168	.000	.827	168	.000
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	.230	168	.000	.878	168	.000
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]	.283	168	.000	.781	168	.000

10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	.266	168	.000	.882	168	.000
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	.334	168	.000	.808	168	.000
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	.321	168	.000	.840	168	.000
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	.225	168	.000	.896	168	.000

11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	.411	168	.000	.606	168	.000
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	.404	168	.000	.600	168	.000
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	.289	168	.000	.712	168	.000
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]	.194	168	.000	.905	168	.000

11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	.428	168	.000	.530	168	.000
12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	.257	168	.000	.858	168	.000
13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;	.219	168	.000	.887	168	.000
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]	.348	168	.000	.720	168	.000
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	.289	168	.000	.765	168	.000
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	.317	168	.000	.647	168	.000

15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	.322	168	.000	.654	168	.000
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	.290	168	.000	.767	168	.000
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	.243	168	.000	.887	168	.000
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	.236	168	.000	.881	168	.000
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]	.227	168	.000	.893	168	.000
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	.183	168	.000	.906	168	.000

17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;	.219	168	.000	.849	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	.203	168	.000	.905	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	.198	168	.000	.897	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	.261	168	.000	.797	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	.254	168	.000	.813	168	.000

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	.243	168	.000	.816	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	.255	168	.000	.807	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	.229	168	.000	.873	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	.177	168	.000	.908	168	.000

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών]	.235	168	.000	.824	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	.278	168	.000	.785	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	.252	168	.000	.846	168	.000
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]	.250	168	.000	.815	168	.000

22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]	.230	168	.000	.894	168	.000
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	.253	168	.000	.821	168	.000
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	.296	168	.000	.780	168	.000
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]	.242	168	.000	.826	168	.000

22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	.325	168	.000	.733	168	.000
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]	.312	168	.000	.759	168	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 35: Έλεγχος κανονικής κατανομής με το τεστ Kolmogorov-Smirnov

Παράρτημα Γ: «Στατιστικοί πίνακες συσχετίσεων»

Έλεγχος Mann-Whitney U στο φύλο των συμμετεχόντων

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2502.500	10630.500	-0.392	0.695
8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2166.000	10294.000	-1.658	0.097
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	2409.000	10537.000	-0.885	0.376
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	2382.500	10510.500	-0.956	0.339
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	2422.500	3283.500	-0.722	0.471
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	1814.000	2675.000	-3.098	0.002
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	2403.500	3264.500	-0.774	0.439
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]	2256.500	3117.500	-1.415	0.157
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής	2485.000	10613.000	-0.463	0.643

πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]				
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	2177.000	3038.000	-1.724	0.085
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	2199.500	10327.500	-1.627	0.104
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	2405.000	3266.000	-0.770	0.441
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	2420.000	3281.000	-0.836	0.403
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	2351.500	3212.500	-1.143	0.253
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	2128.000	2989.000	-1.978	0.048
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο	2424.500	3285.500	-0.686	0.493

του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]				
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	2408.000	3269.000	-0.943	0.346
12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	2534.000	10662.000	-0.272	0.786
13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;	2425.500	10553.500	-0.694	0.488
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]	2263.000	3124.000	-1.485	0.138
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	2334.500	3195.500	-1.115	0.265
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	2168.500	3029.500	-1.838	0.066
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	2420.500	3281.500	-0.772	0.440
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	2363.500	3224.500	-0.955	0.339
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	2425.500	10553.500	-0.700	0.484
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	2574.500	10702.500	-0.113	0.910
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα	2474.000	3335.000	-0.503	0.615

βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]				
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	2532.500	10660.500	-0.272	0.785
17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;	2298.500	3159.500	-1.195	0.232
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	2355.000	3216.000	-0.956	0.339
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	2296.000	3157.000	-1.176	0.239
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	2141.500	3002.500	-1.849	0.065
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	2083.500	2944.500	-2.043	0.041
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	2331.500	3192.500	-1.078	0.281
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;	2602.500	3463.500	-0.004	0.997

[Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]				
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	2273.500	3134.500	-1.287	0.198
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	2473.000	3334.000	-0.498	0.619
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών]	2292.000	3153.000	-1.225	0.221
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	2488.000	3349.000	-0.464	0.643
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	2250.000	3111.000	-1.384	0.166
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]	2119.000	2980.000	-1.917	0.055
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]	2478.000	3339.000	-0.486	0.627

22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	2468.000	3329.000	-0.533	0.594
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	2303.500	3164.500	-1.209	0.227
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]	2325.500	3186.500	-1.105	0.269
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	2298.000	3159.000	-1.263	0.206
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]	2436.000	3297.000	-0.683	0.495

Πίνακας 36: Έλεγχος Mann Whitney U στο φύλο των συμμετεχόντων

Έλεγχος Mann Whitney U στη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2051.500	10697.500	-1.497	0.134
8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2281.500	10927.500	-0.558	0.577

9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	2293.500	10939.500	-0.613	0.540
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	2339.500	10985.500	-0.377	0.706
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	2215.500	10861.500	-0.859	0.390
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	2412.000	3115.000	-0.047	0.963
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	2284.500	10930.500	-0.557	0.577
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]	2421.500	3124.500	-0.008	0.993
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	2289.500	10935.500	-0.543	0.587
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	2113.500	2816.500	-1.299	0.194

11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	2399.500	11045.500	-0.100	0.920
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	2265.500	10911.500	-0.635	0.525
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	2143.000	10789.000	-1.324	0.185
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	2049.000	10695.000	-1.761	0.078
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	2030.500	10676.500	-1.694	0.090
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]	2199.000	10845.000	-0.892	0.372
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος;	2384.500	3087.500	-0.195	0.845

[Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]				
12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	2064.000	10710.000	-1.458	0.145
13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;	2270.000	10916.000	-0.620	0.535
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]	2306.000	10952.000	-0.531	0.595
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	2142.500	10788.500	-1.207	0.228
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	1997.500	10643.500	-1.865	0.062
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	2282.000	10928.000	-0.618	0.536
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	2252.500	10898.500	-0.706	0.480
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	2297.500	10943.500	-0.514	0.607
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	2364.500	11010.500	-0.239	0.811
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]	2195.000	10841.000	-0.920	0.357
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	2365.500	11011.500	-0.231	0.818

17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;	2326.500	10972.500	-0.394	0.694
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	2416.500	3119.500	-0.028	0.978
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	2372.500	3075.500	-0.202	0.840
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	2223.500	10869.500	-0.829	0.407
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	2138.000	10784.000	-1.162	0.245
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	1813.500	10459.500	-2.505	0.012
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	1879.000	10525.000	-2.244	0.025

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	1803.000	10449.000	-2.508	0.012
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	1871.500	10517.500	-2.181	0.029
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών]	2030.500	10676.500	-1.602	0.109
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	2000.500	10646.500	-1.761	0.078
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	1883.000	10529.000	-2.194	0.028
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]	2250.000	10896.000	-0.712	0.477
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα	1962.500	10608.500	-1.852	0.064

διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]				
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	2331.000	10977.000	-0.377	0.706
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	2024.500	10670.500	-1.667	0.096
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]	2174.000	10820.000	-1.028	0.304
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδασκικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	2241.000	10887.000	-0.782	0.434
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]	2374.000	3077.000	-0.209	0.834

Πίνακας 37: Έλεγχος Mann Whitney U στη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων

Έλεγχος Mann Whitney U στις σπουδές των συμμετεχόντων

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2623,500	3799,500	-0,947	0,344
8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2104,500	9364,500	-2,795	0,005
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	2556,000	3732,000	-1,402	0,161
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	2438,000	9698,000	-1,818	0,069
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	2317,000	9577,000	-2,134	0,033
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	2828,000	10088,000	-0,194	0,846
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	2820,000	10080,000	-0,221	0,825
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]	2788,500	10048,500	-0,355	0,723
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	2614,500	9874,500	-0,987	0,324

10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	2800,500	3976,500	-0,306	0,760
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	2581,000	9841,000	-1,145	0,252
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	2436,500	3612,500	-1,636	0,102
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	2723,000	3899,000	-0,680	0,497
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	2751,000	10011,000	-0,556	0,578
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	2588,000	3764,000	-1,155	0,248
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση	2552,500	3728,500	-1,194	0,233

από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]				
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	2838,500	4014,500	-0,190	0,849
12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	2809,000	10069,000	-0,264	0,792
13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;	2374,500	3550,500	-1,874	0,061
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]	2728,000	9988,000	-0,630	0,529
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	2727,000	9987,000	-0,603	0,547
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	2840,000	4016,000	-0,161	0,872
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	2834,000	4010,000	-0,184	0,854
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	2542,000	9802,000	-1,279	0,201
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	2248,000	3424,000	-2,364	0,018
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	2276,500	3452,500	-2,244	0,025
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα	2299,500	3475,500	-2,145	0,032

βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]				
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	2240,000	3416,000	-2,333	0,020
17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;	2577,500	3753,500	-1,127	0,260
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	2762,000	10022,000	-0,432	0,666
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	2868,000	10128,000	-0,044	0,965
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	2558,500	9818,500	-1,223	0,221
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	2589,000	3765,000	-1,087	0,277
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	2727,000	3903,000	-0,576	0,564

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	2723,000	3899,000	-0,594	0,553
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	2546,500	3722,500	-1,237	0,216
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	2208,500	3384,500	-2,434	0,015
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών]	2778,000	3954,000	-0,381	0,703
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	2826,000	4002,000	-0,206	0,837
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	2805,000	10065,000	-0,279	0,780
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές	2716,000	3892,000	-0,617	0,537

προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]				
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]	2639.500	3815.500	-0.886	0.376
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	2624.000	9884.000	-0.957	0.338
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	2799.000	3975.000	-0.310	0.756
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]	2463.000	3639.000	-1.576	0.115
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	2592.000	3768.000	-1.132	0.257
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων	2514.000	3690.000	-1.419	0.156

έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]				
---	--	--	--	--

Πίνακας 38: Έλεγχος Mann Whitney U στις σπουδές των συμμετεχόντων

Έλεγχος Kruskal - Wallis με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.	Monte Carlo Sig.		
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	5.278	3	0.153	.152 ^c	0.142	0.161
8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2.847	3	0.416	.419 ^c	0.406	0.432
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	7.521	3	0.057	.058 ^c	0.052	0.064
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	2.378	3	0.498	.508 ^c	0.495	0.521
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	5.597	3	0.133	.138 ^c	0.129	0.147
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	7.075	3	0.070	.066 ^c	0.059	0.072
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	1.220	3	0.748	.759 ^c	0.748	0.770

10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]	3.044	3	0.385	.397 ^c	0.384	0.409
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	3.201	3	0.362	.363 ^c	0.351	0.375
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	1.030	3	0.794	.794 ^c	0.783	0.804
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	3.692	3	0.297	.298 ^c	0.286	0.310
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	3.429	3	0.330	.327 ^c	0.315	0.339
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος;	11.393	3	0.010	.009 ^c	0.007	0.011

[Επιβράβευση των προσπαθειών τους]						
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	10.370	3	0.016	.013 ^c	0.010	0.016
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	12.875	3	0.005	.003 ^c	0.002	0.005
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]	5.973	3	0.113	.118 ^c	0.109	0.126
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	9.164	3	0.027	.024 ^c	0.020	0.027
12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	6.495	3	0.090	.088 ^c	0.081	0.096
13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;	3.477	3	0.324	.327 ^c	0.315	0.339
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής	6.844	3	0.077	.072 ^c	0.066	0.079

Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]						
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	10.873	3	0.012	.010 ^c	0.007	0.012
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	15.000	3	0.002	.001 ^c	0.000	0.002
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	4.421	3	0.219	.220 ^c	0.209	0.230
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	3.645	3	0.302	.311 ^c	0.299	0.323
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	2.689	3	0.442	.450 ^c	0.437	0.463
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	0.426	3	0.935	.936 ^c	0.930	0.942
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]	1.614	3	0.656	.654 ^c	0.642	0.666
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	1.240	3	0.744	.748 ^c	0.737	0.759
17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;	1.553	3	0.670	.683 ^c	0.671	0.695

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	1.862	3	0.601	.602 ^c	0.589	0.615
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	1.104	3	0.776	.782 ^c	0.771	0.793
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	6.225	3	0.101	.104 ^c	0.097	0.112
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	9.875	3	0.020	.020 ^c	0.016	0.024
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	11.188	3	0.011	.008 ^c	0.005	0.010
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	9.354	3	0.025	.023 ^c	0.019	0.027
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της	8.262	3	0.041	.040 ^c	0.035	0.045

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]						
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	1.806	3	0.614	.619 ^c	0.606	0.631
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικών]	6.821	3	0.078	.077 ^c	0.070	0.084
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	5.410	3	0.144	.146 ^c	0.137	0.156
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	10.998	3	0.012	.009 ^c	0.007	0.012
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]	4.601	3	0.203	.213 ^c	0.202	0.223
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα	4.711	3	0.194	.191 ^c	0.181	0.201

επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]						
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	1.706	3	0.636	.640 ^c	0.627	0.652
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	2.154	3	0.541	.544 ^c	0.531	0.557
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]	4.995	3	0.172	.172 ^c	0.162	0.182
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	8.027	3	0.045	.043 ^c	0.037	0.048
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]	6.878	3	0.076	.075 ^c	0.069	0.082

Πίνακας 39: Έλεγχος Kruskal - Wallis με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων

Έλεγχος Kruskal - Wallis με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.	Monte Carlo Sig.		
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2.773	3	0.428	.432 ^c	0.420	0.445
8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	0.832	3	0.842	.847 ^c	0.838	0.856
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	3.489	3	0.322	.329 ^c	0.317	0.341
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	3.013	3	0.390	.387 ^c	0.375	0.400
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	1.410	3	0.703	.713 ^c	0.701	0.725
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	3.404	3	0.333	.336 ^c	0.324	0.348
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	0.132	3	0.988	.987 ^c	0.984	0.990
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών	5.794	3	0.122	.126 ^c	0.118	0.135

δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]						
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	0.353	3	0.950	.953 ^c	0.948	0.958
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	0.707	3	0.872	.870 ^c	0.862	0.879
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	5.991	3	0.112	.115 ^c	0.107	0.123
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	0.639	3	0.887	.887 ^c	0.879	0.895
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού	5.907	3	0.116	.114 ^c	0.105	0.122

περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]						
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	7.892	3	0.048	.046 ^c	0.041	0.052
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	4.146	3	0.246	.257 ^c	0.246	0.269
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]	2.504	3	0.475	.478 ^c	0.465	0.491
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	4.063	3	0.255	.256 ^c	0.244	0.267
12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	2.814	3	0.421	.421 ^c	0.408	0.434

13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;	0.791	3	0.852	.852 ^c	0.842	0.861
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]	2.754	3	0.431	.435 ^c	0.422	0.448
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	5.506	3	0.138	.145 ^c	0.136	0.154
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	9.179	3	0.027	.025 ^c	0.021	0.029
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	0.736	3	0.865	.869 ^c	0.861	0.878
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	4.003	3	0.261	.263 ^c	0.251	0.274
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	1.049	3	0.789	.789 ^c	0.778	0.799
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	0.856	3	0.836	.843 ^c	0.834	0.852
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]	0.919	3	0.821	.820 ^c	0.810	0.830
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	0.370	3	0.946	.946 ^c	0.940	0.951

17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;	1.075	3	0.783	.787 ^c	0.776	0.797
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	1.388	3	0.708	.712 ^c	0.700	0.724
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	0.884	3	0.829	.829 ^c	0.820	0.839
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	1.711	3	0.635	.639 ^c	0.626	0.651
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	4.198	3	0.241	.240 ^c	0.229	0.251
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση	4.485	3	0.214	.218 ^c	0.208	0.229

της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]						
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη]	3.665	3	0.300	.302 ^c	0.291	0.314
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	5.078	3	0.166	.166 ^c	0.156	0.175
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	3.116	3	0.374	.378 ^c	0.366	0.391
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών]	3.084	3	0.379	.393 ^c	0.381	0.406
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	1.065	3	0.785	.789 ^c	0.779	0.800

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	6.684	3	0.083	.082 ^c	0.075	0.089
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]	1.200	3	0.753	.754 ^c	0.743	0.765
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]	4.771	3	0.189	.192 ^c	0.182	0.202
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	5.171	3	0.160	.160 ^c	0.150	0.169
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	4.537	3	0.209	.206 ^c	0.195	0.216
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές	3.106	3	0.376	.379 ^c	0.366	0.391

προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]						
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	2.685	3	0.443	.451 ^c	0.438	0.464
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]	0.034	3	0.998	.999 ^c	0.998	1.000

Πίνακας 40: Έλεγχος Kruskal - Wallis με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Έλεγχος Kruskal - Wallis με βάση το ποσοστό μαθητών στις τάξεις των συμμετεχόντων

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.	Monte Carlo Sig.		
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	3.312	2	0.191	.195 ^c	0.185	0.205
8. Πόσο σας προβληματίζει η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη σας;	2.299	2	0.317	.318 ^c	0.306	0.330

9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης]	2.745	2	0.253	.250 ^c	0.239	0.261
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους χειρισμούς]	0.569	2	0.752	.745 ^c	0.734	0.756
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Εμπόδιο της διδακτικής πράξης]	1.948	2	0.378	.375 ^c	0.362	0.387
9. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών στην τάξη; [Μικρής σημασίας γιατί αποτελούν μειοψηφία]	6.474	2	0.039	.040 ^c	0.035	0.045
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης]	2.947	2	0.229	.230 ^c	0.219	0.240
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Δυσκολία επικοινωνίας λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας]	0.291	2	0.865	.870 ^c	0.862	0.879
10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ελλιπής συνεργασία σχολείου και οικογένειας]	6.183	2	0.045	.042 ^c	0.037	0.047

10. Ποιες κατά την γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; [Ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας]	0.111	2	0.946	.947 ^c	0.941	0.952
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας]	4.392	2	0.111	.108 ^c	0.100	0.116
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας]	1.507	2	0.471	.475 ^c	0.462	0.488
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Επιβράβευση των προσπαθειών τους]	0.302	2	0.860	.866 ^c	0.857	0.874
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Δημιουργία φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη]	1.880	2	0.391	.389 ^c	0.377	0.402

11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου]	5.075	2	0.079	.072 ^c	0.066	0.079
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Γνώση από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής τους γλώσσας]	2.803	2	0.246	.249 ^c	0.238	0.260
11. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι τρόποι ενδυνάμωσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος; [Ενθάρρυνση ότι αποτελούν ισότιμα μέλη]	0.744	2	0.689	.688 ^c	0.676	0.700
12. Πόσο ικανοποιητικά θεωρείτε ότι σας έχουν προετοιμάσει οι αρχικές σας σπουδές για να αντεπεξέλθετε στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	0.729	2	0.694	.695 ^c	0.683	0.707
13. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε την ενημέρωσή σας σε ότι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;	1.173	2	0.556	.565 ^c	0.552	0.577
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]	4.151	2	0.125	.120 ^c	0.112	0.128
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για αλληλεγγύη]	4.421	2	0.110	.107 ^c	0.099	0.115

15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό]	2.615	2	0.271	.272 ^c	0.261	0.284
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	0.848	2	0.654	.665 ^c	0.653	0.677
15. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Εκπαίδευση για ενσωμάτωση]	0.660	2	0.719	.723 ^c	0.712	0.735
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τη διδακτική σας ικανότητα]	0.603	2	0.740	.741 ^c	0.730	0.753
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Τις γνώσεις και δεξιότητές σας]	0.181	2	0.914	.914 ^c	0.907	0.921
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Το επίπεδο της βασικής εκπαιδευτικής σας κατάρτισης]	0.198	2	0.906	.907 ^c	0.899	0.914
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνουν: [Την επαγγελματική σας ανάπτυξη]	0.840	2	0.657	.660 ^c	0.648	0.672
17. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στο ευρύτερο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ενίσχυε την ετοιμότητά σας στη διαχείριση σχολικών τάξεων με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;	0.420	2	0.811	.812 ^c	0.802	0.822

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας]	2.491	2	0.288	.296 ^c	0.284	0.307
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας]	0.529	2	0.768	.767 ^c	0.756	0.778
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτική μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις]	2.741	2	0.254	.258 ^c	0.247	0.269
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας]	3.288	2	0.193	.188 ^c	0.178	0.198
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στη σχολική τάξη]	1.591	2	0.451	.456 ^c	0.443	0.469
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαχείριση	0.554	2	0.758	.759 ^c	0.748	0.770

της ετερότητας στη σχολική τάξη]						
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών]	2.234	2	0.327	.322 ^c	0.310	0.334
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης]	1.079	2	0.583	.583 ^c	0.571	0.596
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών]	2.361	2	0.307	.308 ^c	0.296	0.320
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Τρόποι περιορισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων]	0.474	2	0.789	.785 ^c	0.774	0.795
18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διαπολιτισμική διάσταση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά)]	0.435	2	0.805	.809 ^c	0.799	0.820

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε απαραίτητο να επιμορφωθείτε στα παρακάτω αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; [Διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας]	1.651	2	0.438	.437 ^c	0.424	0.450
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Εισηγήσεις και διαλέξεις από επιμορφωτές]	1.296	2	0.523	.526 ^c	0.513	0.539
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών]	0.202	2	0.904	.906 ^c	0.899	0.914
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Συσχέτιση θεωρητικού περιεχομένου με πρακτικές εφαρμογές]	0.749	2	0.688	.690 ^c	0.678	0.702
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων]	4.865	2	0.088	.085 ^c	0.077	0.092

22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή και αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. βιωματικές προσεγγίσεις, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες)]	0.550	2	0.760	.755 ^c	0.744	0.766
22. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιθυμείτε να περιέχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης; [Παροχή διαδικασιών και μεθόδων έρευνας-δράσης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων)]	0.643	2	0.725	.724 ^c	0.713	0.736

Πίνακας 41: Έλεγχος Kruskal - Wallis με βάση το ποσοστό μαθητών στις τάξεις των συμμετεχόντων

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.