



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών:  
Εκπαίδευση Ενηλίκων

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία  
«Διερεύνηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών  
εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ»

Ζωή Λάζαρη

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κωνσταντίνα Κυριατζάκου*

Πάτρα, Αύγουστος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η 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/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Διερεύνηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών  
εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ»

Ζωή Λάζαρη

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Κωνσταντίνα Κυριατζάκου  
Σ.Ε.Π.στο Ελληνικό Ανοικτό  
Πανεπιστήμιο*

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Λευθεριώτου Πιέρα  
Σ.Ε.Π.στο Ελληνικό Ανοικτό  
Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Αύγουστος 2021

### «Ευχαριστίες»

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την α επιβλέπουσα της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας για τη συνεχή υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Επίσης, ευχαριστώ και τη β επιβλέπουσα για τις σημαντικές παρατηρήσεις της, έτσι ώστε να παρουσιάσω μια άρτια και ολοκληρωμένη εργασία. Επίσης, απευθύνω ένα ακόμα ευχαριστώ στους εκπαιδευτικούς των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που συμμετείχαν στην έρευνα διότι χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία. Τέλος, ευχαριστώ πολύ τους διευθυντές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, οι οποίοι αφενός συμμετείχαν στην έρευνα και αφετέρου διαμοίρασαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας στους εκπαιδευτικούς.

### «Αφιέρωση»

Αφιερώνω την παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στους γονείς μου που αποτέλεσαν σημαντικό στήριγμα σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου.

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι διαπολιτισμικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, λόγω της έντονης κινητικότητας των πληθυσμών από χώρα σε χώρα, δημιουργούνται πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες δημιουργείται η ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε για ανήλικους, είτε για ενήλικους, προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στα οποία φοιτούν ενήλικες, διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών ανθρώπων με διαφορετική γλώσσα, με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό και με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο. Όπως είναι φυσικό, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, οι οποίοι στελεχώνουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι το έργο των Εκπαιδευτών Ενηλίκων δεν είναι εύκολο, καθώς οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ναι μεν, είναι γνωστές κατ' αρχήν, αλλά είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στην πράξη. Εξάλλου, τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων είναι πολλά, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν την επικοινωνιακή δυσκολία, την υποστελέχωση και άλλα εμπόδια που δυσχεραίνουν το έργο τους. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα θα επιθυμούσαν να έχουν περισσότερη υποστήριξη, γνωστική, υλικο-τεχνική και ψυχολογική, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης τους.

### Λέξεις – Κλειδιά

Διαπολιτισμικότητα, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, εκπαιδευτικές ανάγκες

## «Investigation of intercultural educational needs of adult educators in SDE»

«Zoi Lazari»

### **Abstract**

In the present work, the intercultural needs of adult educators in Second Chance Schools (SDE) are investigated. It is a fact that, in recent years, due to the intense mobility of populations from country to country, multicultural societies are created, in which there is a need for intercultural education, either for minors or adults, in order to achieve their integration into society. Second Chance Schools, attended by adults, play an important role in meeting the educational needs of people with different languages, different cultures and cultures and with different social backgrounds. Naturally, the role of Adult Educators, who staff Second Chance Schools and who are called upon to meet the demands of modern society, is equally important.

The present study has shown that the work of Adult Educators is not easy, as the principles of intercultural education are, in principle, known in principle, but they are difficult to apply in practice. After all, the problems that Adult Educators face are many, as they have to deal with communication difficulties, understaffing and other obstacles that make their work difficult. More specifically, most of the trainers who participated in the research would like to have more support, cognitive, material-technical and psychological, in order to be able to meet the requirements of their position.

### **Keywords**

Interculturalism, Second Chance Schools, Adult Educator, educational needs

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα .....	vii
Κατάλογος Πινάκων .....	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xi
Εισαγωγή .....	1
Θεωρητικό μέρος .....	3
1. Εκπαίδευση Ενηλίκων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών .....	4
1.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	4
1.2 Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων .....	5
1.3 Τυπική και μη τυπική εκπαίδευση .....	6
1.4 Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών .....	8
2. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες .....	10
2.1 Η έννοια των εκπαιδευτικών αναγκών .....	10
2.2 Η διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών .....	11
2.3 Η μεθοδολογία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών .....	12
3. Τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	14
3.1 Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	14
3.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	15
3.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βάσει ευρωπαϊκής νομοθεσίας .....	17
3.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων: Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων .....	19
4. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας .....	22
4.1 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) .....	22
4.2 Πλαίσιο λειτουργίας και χαρακτηριστικά των ΣΔΕ .....	23
4.3 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η διαπολιτισμική τους διάσταση .....	25
4.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας .....	26
5. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών .....	30
Ερευνητικό μέρος .....	35
6. Μεθοδολογία έρευνας .....	36
6.1 Σκοπός της έρευνας .....	36
6.2 Επιμέρους στόχοι .....	37
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	37
6.4 Μέθοδος .....	38
6.5 Πληθυσμός - δείγμα .....	39
6.6 Δειγματοληψία .....	40
6.7 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και περιγραφή .....	41
6.8 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	43
6.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	44
6.10 Διαδικασία ανάλυσης .....	44
6.11 Δεοντολογικά στοιχεία .....	45
6.12 Περιορισμοί έρευνας .....	45
7. Αποτελέσματα .....	46
7.1 Αποτελέσματα πιλοτικής εφαρμογής .....	46
7.1.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	46

7.2 Αποτελέσματα έρευνας .....	51
7.2.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	51
7.2.2 Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	52
7.2.3 Απαιτήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	54
7.2.4 Προβλήματα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και τρόποι αντιμετώπισης .....	56
7.2.5 Εκπαιδευτικές ανάγκες και τρόποι κάλυψης .....	59
7.2.6 Σχέση φύλου και αντιλήψεων των εκπαιδευτών .....	62
7.2.7 Σχέση ηλικίας και αντιλήψεων των εκπαιδευτών .....	66
8. Συμπεράσματα – Συζήτηση .....	72
8.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	77
Βιβλιογραφία .....	78
Ελληνόγλωσση .....	78
Ξενόγλωσση .....	84
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο» .....	866
Παράρτημα Β: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας .....	922



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία.....	46
Πίνακας 2: Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	46
Πίνακας 3: Απαιτήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	47
Πίνακας 4: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	48
Πίνακας 5: Τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	49
Πίνακας 6: Εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	50
Πίνακας 7: Τρόποι κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ....	51
Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία.....	52
Πίνακας 9: Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	53
Πίνακας 10: Απαιτήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	55
Πίνακας 11: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	57
Πίνακας 12: Τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	58
Πίνακας 13: Εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	60
Πίνακας 14: Τρόποι κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ..	61
Πίνακας 15: Σχέση φύλου και απόψεων για την ικανότητα δημιουργίας συνεργατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	62
Πίνακας 16: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση φύλου και απόψεων για την ικανότητα δημιουργίας συνεργατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.....	63
Πίνακας 17: Σχέση φύλου και απόψεων για το αν είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ψυχολογία των μαθητών.....	64
Πίνακας 18: Αποτελέσματα για τη σχέση φύλου και απόψεων για το αν είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ψυχολογία των μαθητών.....	64
Πίνακας 19: Σχέση φύλου και απόψεων για το αν οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	65
Πίνακας 20: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση φύλου και απόψεων για το αν οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	66
Πίνακας 21: Σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτές έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	66
Πίνακας 22: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτές έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	68
Πίνακας 23: Σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	68
Πίνακας 24: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	69
Πίνακας 25: Σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	70

Πίνακας 26: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ..... 71

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΣΔΕ	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Εκπαίδευσης
ΜΔΕ	Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελούν ένα σημαντικό και καινοτόμο θεσμό, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Παράλληλα, ιδιαίτερος σημαντική για τον ενήλικο πληθυσμό θεωρείται η κοινωνική ενσωμάτωση, η οποία αποτελεί το ζητούμενο για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του 21ου αιώνα.

Η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών προξενεί ποικίλες επιπτώσεις σε κοινωνικό, οικονομικό, αλλά και εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι επιπτώσεις είναι δυνατό να παρατηρηθούν τόσο στην μειονότητα, όσο και στους γηγενείς, με την πρώτη κοινωνική ομάδα να μην γίνεται αποδεκτή, ενώ η δεύτερη κοινωνική ομάδα εκφράζεται με αρνητισμό και αυξημένο φόβο πολιτιστικής αλλοίωσης. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ενήλικο πληθυσμό, δηλαδή η συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνοτήτων με στόχο την αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας και του διαφορετικού τρόπου σκέψης.

Με αυτό τον τρόπο μπορεί να καταστεί εφικτή η αντιμετώπιση των δυσάρεστων επιπτώσεων των πληθυσμιακών μετακινήσεων, εκ των οποίων αναφέρονται ως σημαντικότερες, ο ρατσισμός, η κοινωνική περιθωριοποίηση, τα αισθήματα μειονεξίας, η παραβίαση των δικαιωμάτων τους, καθώς και ο κίνδυνος της πολιτισμικής τους αλλοίωσης. Ο σεβασμός της πολιτισμικής πολλαπλότητας και η αναγνώρισή της, αποτελούν τους βασικούς στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ορθή εφαρμογή τους μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή ενσωμάτωση των προαναφερθέντων πληθυσμών.

Η παρούσα εργασία θεωρείται αναγκαία, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας δημιουργούν ποικίλες επιπτώσεις σε κοινωνικό, οικονομικό, αλλά και εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο στις μειονότητες, όσο και στους γηγενείς. Ο σεβασμός της πολιτισμικής πολλαπλότητας και η αναγνώριση της, αποτελούν τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ορθή εφαρμογή τους μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών. Παράλληλα, οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες καλούνται να αξιοποιήσουν τις τεχνικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές καθορίζονται από τις ευρωπαϊκές οδηγίες, προκειμένου να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών ενηλίκων που έχουν εγκατασταθεί σε μια περιοχή.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, βασικό σκοπό της εργασίας θα αποτελέσει η διερεύνηση των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν. Παράλληλα, μέσω της διερεύνησης αυτής, θα επισημανθεί η εκπαιδευτική πολιτική που θα πρέπει να οικειοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενισχύσουν την ατομική και συλλογική ταυτότητα των αλλοδαπών εκπαιδευόμενων. Γενικότερα, λοιπόν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσφέρει νέες γνώσεις αναφορικά με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των ενηλίκων και παράλληλα να συμβάλλει στην επικαιροποίηση και στον εκσυγχρονισμό της ταυτότητας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, προκειμένου να προσφέρουν σύγχρονη εκπαίδευση, η οποία θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία αποτελείται από το θεωρητικό μέρος, το ερευνητικό μέρος, τα αποτελέσματα της έρευνας και την επαλήθευση τους υπό το πρίσμα των θεωρητικών ευρημάτων. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε βασικά κεφάλαια που σχετίζονται 1) με την εκπαίδευση ενηλίκων και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, 2) τις εκπαιδευτικές ανάγκες, 3) τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 4) τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και 5) την ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος το οποίο περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Έπειτα, η εργασία συνεχίζει με το κεφάλαιο της παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο των συμπερασμάτων – συζήτησης, όπου εκτός από την επαλήθευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρουσιάζονται και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Μετά το κύριο μέρος της εργασίας ακολουθεί η λίστα βιβλιογραφικών αναφορών και τα παραρτήματα.

## **Θεωρητικό μέρος**

## 1. Εκπαίδευση Ενηλίκων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

### 1.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων

Με την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων περιγράφονται οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δομές που παρέχουν το κατάλληλο διδακτικό έργο σε ενήλικες που επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Πρόκου, 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι ενήλικες μπορούν να επιμορφωθούν, να εξελιχθούν επαγγελματικά, ή ακόμα και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, τις οποίες για οποιαδήποτε λόγο δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν στο παρελθόν. Ουσιαστικά, μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων, ομάδες, οι οποίες θεωρούνται αποκλεισμένες κοινωνικά, αποκτούν μια δεύτερη ευκαιρία στη μόρφωση, στην εργασία και στην κοινωνική καταξίωση (Κόκκος, 2002).

Έναν ολοκληρωμένο ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων έχει δώσει η Unesco, σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για την κάθε εκπαιδευτική διεργασία που αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση και δίνει σε ενήλικες τη δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και μόρφωσης, προκειμένου να αναπτυχθούν προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά (Κόκκος, 2005). Επίσης, ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων έχουν δώσει ο Rogers (1999) και ο Jarvis (2004). Σύμφωνα με τον πρώτο, στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι μορφές εκπαίδευσης, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα ώριμα, ισορροπημένα και έχουν εμπειρία (Rogers, 1999). Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), με την εκπαίδευση ενηλίκων εννοούνται όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις οποίες παρακολουθούν άνθρωποι που έχουν φτάσει στην κατάσταση του ενήλικου.

Προσεγγίζοντας κριτικά τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά ανθρώπους, οι οποίοι έχουν ξεπεράσει το ηλικιακό όριο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η εκπαίδευση δεν αποτελεί την βασική τους απασχόληση. Παράλληλα, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να είναι οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει σχεδιαστεί για να καλύψει τις ανάγκες κατάρτισης και επιμόρφωσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Δεν υπάρχει περιορισμός στην ηλικία των εκπαιδευομένων, ενώ ο σκοπός της συγκεκριμένης εκπαίδευσης, εκτός από επαγγελματικός, μπορεί να είναι κοινωνικός ή καθαρά προσωπικός (Μάρδας, 2001).

Για την επιτυχή υλοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ατόμου που θα αναλάβει το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και ο οποίος θα πρέπει να έχει

όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, που θα οδηγήσουν στην αποδοτική εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολυσύνθετος, καθώς θα πρέπει να συγκεράσει τα χαρακτηριστικά και τις αντιλήψεις των ενηλίκων, τις στρατηγικές μάθησης και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γιαννακοπούλου, 2008). Εξάλλου, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει ενήλικες ανθρώπους με διαμορφωμένη προσωπικότητα, και ως εκ τούτου, θα πρέπει κυρίως να μπορεί να μεταδώσει τις κατάλληλες συνθήκες για μάθηση και όχι να μεταδίδει απλά γνώσεις (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων δημιουργεί απαιτήσεις στους εκπαιδευτές, οι οποίοι χαρακτηρίζονται διευκολυντές των γνώσεων. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δείχνει ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους ενήλικες μαθητές και για την πορεία τους, ενώ οφείλει να επιλέγει τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές του στην κατάκτηση των εκπαιδευτικών τους στόχων (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014).

## 1.2 Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Για την εκπαίδευση ενηλίκων έχουν κατατεθεί κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τρόπους προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles, η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του Paolo Freire, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow, ο κύκλος της μάθησης του David Kolb και η συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis. Οι βασικότερες θεωρίες, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια είναι οι τρεις πρώτες, της ανδραγωγικής, της κοινωνικής αλλαγής και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Σύμφωνα με την ανδραγωγική θεωρία, η εκπαίδευση των ενηλίκων θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από την εκπαίδευση των ανηλίκων, καθώς θα πρέπει να βασίζεται σε στοιχεία που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες τους. Έτσι, πιο συγκεκριμένα, βάσει της ανδραγωγικής θεωρίας, για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο είναι απαραίτητη η κατανόηση του λόγου που θα πρέπει να μάθει κάτι, καθώς έχει την ικανότητα του αυτοκαθορισμού. Παράλληλα, οι ενήλικες επιθυμούν να αποκτούν γνώσεις που θεωρούν απαραίτητες και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους και στις συνθήκες που βιώνουν. Για αυτό το λόγο, άλλωστε, η εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων θα πρέπει



να βασίζεται στις εμπειρίες και στα βιώματα που έχουν. Τέλος, ο Knowles, στην ανδραγωγική θεωρία, τόνισε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται για την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά κυρίως για την απόκτηση γνώσεων που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του Freire βασίζεται στην εκπαίδευση των κοινωνικά αποκλεισμένων και περιθωριοποιημένων τάξεων, με σκοπό να ενταχθούν στην κοινωνία, να αναλάβουν συλλογική δράση και να συμβάλλουν στην κοινωνική αναβάθμιση και εξέλιξη. Κεντρική εκπαιδευτική τακτική στη θεωρία αυτή είναι ο διάλογος, ώστε να προωθηθεί η ισοτιμία, η αγάπη και ο σεβασμός. Επίσης, μέσω της εκπαιδευτικής θεωρίας της Κοινωνικής Αλλαγής, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, εκτός από την ανάγνωση και τη γραφή, μαθαίνουν να προβληματίζονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική τους θέση, έτσι ώστε να χειραφετηθούν και να οδηγήσουν σε κοινωνικές αλλαγές. Η θεωρία του Freire, εκτός από εκπαιδευτικές, φαίνεται ότι έχει και πολιτικές προεκτάσεις, οι οποίες συνδέονται με τις κοινωνικές αδικίες που βίωσε στη χώρα του, στη Βραζιλία (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η οποία θεωρείται μία από τις σημαντικότερες θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η βάση της θεωρίας είναι το σύστημα αξιών και εμπειριών του κάθε ενήλικου. Κατά τον Mezirow, όταν συνδεθεί η πραγματικότητα με την εμπειρία ενός ενήλικου, τότε δίνονται τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, για έναν ενήλικο, η μετασχηματίζουσα μάθηση, δηλαδή η απόκτηση νέων γνώσεων και νέων αντιλήψεων, θα επέλθει ως αποτέλεσμα των αποπροσανατολιστικών διλημάτων στα οποία θα πρέπει να υποβληθεί. Προσπαθώντας να επιλύσει τα διλλήματα αυτά, θα αντιληφθεί τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του και θα προσπαθήσει να βρει εναλλακτικούς τρόπους για να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσει νέες δεξιότητες και θα μετασχηματίσει τις γνώσεις του (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

### 1.3 Τυπική και μη τυπική εκπαίδευση

Με τον γενικότερο όρο της εκπαίδευσης σηματοδοτείται κάθε οργανωμένη προσπάθεια της πολιτείας για την παροχή γνώσεων, αγωγής και αλλά και ανάπτυξης ικανοτήτων, προκειμένου να διαμορφώσουν οι μαθητές την προσωπικότητά τους και να μπορέσουν να

ανταπεξέλθουν κοινωνικά και επαγγελματικά. Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητο να υπάρχει ο πομπός, δηλαδή ο εκπαιδευτής και οι δέκτες, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι (Σαΐτης, 2000). Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι εκπαίδευσης, η τυπική και η μη τυπική. Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει τους οργανωμένους και θεσμοθετημένους από την πολιτεία φορείς, δηλαδή την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι παρέχουν εκπαιδευτικό έργο στους μαθητές. Με την μη - τυπική εκπαίδευση περιγράφεται κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, οργανωμένη ή ατομική, η οποία δεν εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση και παράλληλα, έχει συγκεκριμένο κοινό με συγκεκριμένους στόχους (Kalantzis & Core, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, και αναλύοντας τις έννοιες της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι με την τυπική εκπαίδευση αποτελούν όλες τις ακαδημαϊκές σπουδές, καθώς και όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ότι υπάρχουν συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, δομή, οργάνωση, καθώς και κανόνες λειτουργίας, που καθορίζονται από τα ανώτερα διοικητικά όργανα, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, από την πλευρά τους, οι μαθητές οφείλουν να ακολουθούν τους διδακτικούς ρυθμούς των εκπαιδευτικών, καθώς το ελληνικό σχολείο λειτουργεί κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικά, χωρίς να αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας και λήψης πρωτοβουλιών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους ίδιους τους μαθητές (Παγγέ, 2005).

Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρθηκε υπάρχουν εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες δεν εντάσσονται στην τυπική εκπαίδευση και ως εκ τούτου αποτελούν τη μη – τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η μη – τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό και έχουν καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Τέτοιου είδους προγράμματα θα μπορούσαν να αφορούν την εκπαίδευση σε θέματα υγείας, διατροφής, επαγγελματικής κατάρτισης, ή ακόμη και προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων και στην ελληνική κοινωνία διεκπεραιώνονται από φορείς όπως ήταν παλαιότερα οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) και σήμερα τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) (Παγγέ, 2005).

Βασικό χαρακτηριστικό της μη – τυπικής εκπαίδευσης θεωρείται η ευελιξία και η ελευθερία στην οργάνωση και στις μεθόδους διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μη – τυπικής εκπαίδευσης λαμβάνονται

υπόψη κυρίως οι ανάγκες των εκπαιδευομένων, σε συνάρτηση με το μορφωτικό τους επίπεδο, τους επιδιωκόμενους στόχους και τις ώρες που μπορούν να αφιερώσουν. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτή στη μη – τυπική εκπαίδευση διαφοροποιείται σε σχέση με την τυπική, καθώς δεν μπορεί να λειτουργήσει δασκαλοκεντρικά. Ο εκπαιδευτής της μη – τυπικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ των βιωμάτων του εκπαιδευόμενου και της νέας γνώσης (Σύψας, Λέκκα, & Παγγέ, 2013).

#### **1.4 Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών**

Οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις σε κάθε τομέα της καθημερινότητας, δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση και ως εκ τούτου, το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παραμένει πάντοτε επίκαιρο και σημαντικό. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει σε ένα διαφορετικό ρόλο, με περισσότερες απαιτήσεις και για αυτό είναι απαραίτητο να κατέχει, όχι μόνο τις βασικές πανεπιστημιακές γνώσεις, αλλά να είναι ενήμερος για όλες τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές (Μαυρογιώργος, 2011).

Αρχικά, είναι γεγονός ότι η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου του κάθε εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη για την διδασκαλία. Ωστόσο, όπως ορίζεται, στην «πράσινη βίβλο» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο εκπαιδευτικός, στη σύγχρονη εποχή, θα πρέπει να επιμορφώνεται και να καταρτίζεται συνεχώς. Μόνο με αυτόν τον τρόπο, θα επιτύχει να συμμετέχει ενεργά στα νέα δεδομένα και να βελτιώνει τις παιδαγωγικές του πρακτικές (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται, προκειμένου να παρακολουθούν τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα σχολικά εγχειρίδια, στην αξιολόγηση των μαθητών, καθώς και στα προγράμματα σπουδών. Λόγω των πολλών αλλαγών που υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια, με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στο διδακτικό τους έργο και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Η επιμόρφωση έχει διττό στόχο, τόσο την προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, όσο και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοτσιφάκης, 2005).

Στην Ελλάδα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υλοποιείται σύμφωνα με τα πρότυπα εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών της Ευρώπης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, δίνονται και τα απαραίτητα κίνητρα μάθησης, καθώς η

επιμόρφωση δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Έτσι, λοιπόν, όσοι εκπαιδευτικοί επιλέξουν να μετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, σίγουρα θα έχουν ως κίνητρο την αυτοβελτίωση και την συνέπεια στην παροχή του διδακτικού τους έργου, αλλά παράλληλα θα μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά, λαμβάνοντας διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, όπως διευθυντές ή συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006).

## 2. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες

### 2.1 Η έννοια των εκπαιδευτικών αναγκών

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η σύγχρονη εποχή με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα και απαιτήσεις, σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας και μεταξύ αυτών, στην εκπαίδευση. Οι λειτουργοί της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί, καλούνται, λοιπόν, να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις, επικαιροποιώντας τις γνώσεις τους, τις δεξιότητες τους και τη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική ανάγκη δημιουργείται, όταν ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από αδυναμίες και ελλείψεις, οπότε θα πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις από την πολιτεία, ώστε να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες (Βεργίδης, 2003).

Για την έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης, έχουν κατατεθεί τρεις παραλλαγές από τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2000). Η πρώτη παραλλαγή περιγράφει την ανάγκη ως ασυμφωνία ανάμεσα στην πραγματική και στην επιθυμητή κατάσταση. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και καθορίζονται βάσει της κατάστασης στην οποία θα επιθυμούσε να βρίσκεται ένας εκπαιδευτικός σε σχέση με την πραγματικότητα, την οποία βιώνει. Η δεύτερη παραλλαγή περιγράφει την ανάγκη ως επιθυμία μιας συγκεκριμένης ομάδας. Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση αυτή η διερεύνηση των αναγκών καθορίζεται βάσει των απόψεων που εκφράζουν συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες, όπως για παράδειγμα, η εκπαιδευτική κοινότητα. Η τρίτη παραλλαγή περιγράφει την ανάγκη ως έλλειμμα των απαραίτητων δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να μην θεωρείται επιβλαβής. Στην περίπτωση αυτή, η διερεύνηση των αναγκών καθορίζεται από τις ελλείψεις που διαπιστώνει ο εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό του έργο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν οι ελλείψεις αυτές να εξαλειφθούν.

Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι είναι απαραίτητο για έναν εκπαιδευτικό να καταλάβει και να συνειδητοποιήσει ότι στερείται γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν να εκπληρώσει ορθά το έργο του, προκειμένου να στοιχειοθετηθεί η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσαν να αναφερθούν τρία είδη εκπαιδευτικών αναγκών, οι συνειδητές και ρητές, οι συνειδητές και μη ρητές και οι λανθάνουσες, οι οποίες

βέβαια, δεν είναι ρητές. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι κατηγορίες αυτές σχετίζονται με το βαθμό συνειδητοποίησης των αναγκών του εκπαιδευτικού (Βεργίδης, 2003).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να καλυφθούν μέσω της επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να ικανοποιήσει τις διδακτικές, επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση των πολυπολιτισμικών τάξεων, στις οποίες, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει διαπολιτισμική επιμόρφωση, δεν είναι σε θέση να παρέχουν αποδοτικό διδακτικό έργο. Παράλληλα, μέσω των επιμορφώσεων, αναβαθμίζονται και εξελίσσονται επαγγελματικά, καθώς αποκτούν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αναλάβουν πιο σύνθετους και υπεύθυνους ρόλους. Τέλος, αναπτύσσονται και προσωπικά, καθώς η επιμόρφωση ικανοποιεί τα ατομικά τους ενδιαφέροντα, τα οποία, βέβαια, ενδέχεται να συσχετίζονται με την επαγγελματική τους πορεία (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

## **2.2 Η διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών**

Για να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να συλλεχθούν και να αναλυθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που θα οδηγήσουν στον εντοπισμό τους και στην αναγνώριση τους. Η διαδικασία της διερεύνησης θεωρείται μία εκ των σημαντικότερων διαδικασιών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς τα αποτελέσματα της, χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπιστούν ελλειμματικές καταστάσεις και επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να γίνει έρευνα από την οποία θα προκύψουν διαπιστώσεις και συμπεράσματα για τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου μιας συγκεκριμένης ομάδας σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους ενός προκαθορισμένου προγράμματος επιμόρφωσης. Κατόπιν της συγκρίσεως αυτής, μπορούν να καθοριστούν με σαφήνεια και να διατυπωθούν οι επιμέρους στόχοι του θεματικού περιεχομένου του προγράμματος. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η διαδικασία της διερεύνησης είναι απαραίτητη, ώστε να καθοριστούν τα στοιχεία που θα πρέπει να βελτιωθούν, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου (Χασάπης, 2000).

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2000) υπάρχουν πέντε συγκεκριμένα στάδια που θα πρέπει να ακολουθηθούν για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Στο πρώτο στάδιο γίνεται μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης, με την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευόμενου πληθυσμού. Κατά το δεύτερο στάδιο καθορίζονται οι επιμορφωτικοί στόχοι του προγράμματος, ενώ στο τρίτο στάδιο γίνεται η επιλογή του περιεχομένου, βάσει του οποίου δομείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στο τέταρτο στάδιο σχεδιάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας και επιλέγονται οι καταλληλότερες επιμορφωτικές πρακτικές. Τέλος, στο πέμπτο στάδιο εφαρμόζεται το πρόγραμμα.

Τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων ολοένα και σε μεγαλύτερο βαθμό δίνεται έμφαση σε εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία προσανατολίζονται στην ικανοποίηση των αναγκών και των προτιμήσεων των μηχανισμών της αγοράς εργασίας. Ως εκ τούτου, ο στόχος είναι η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, που θα προσδώσει στον εκπαιδευόμενο τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να είναι αποτελεσματικότερος στην εργασία του (Μανάβη, 2000).

Το κατά πόσο θα αναλυθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συνάρτηση του είδους και των στόχων που τίθενται από ένα εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων δεν στοχεύουν μόνο στην γνωστική επιμόρφωση, αλλά προωθείται και η κοινωνική στήριξη. Ως εκ τούτου, στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, προστίθεται η επιμόρφωση για την ανάλυση των ψυχολογικών και των κοινωνικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευόμενου πληθυσμού (Χασάπης, 2000).

Η αναγκαιότητα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών θεωρείται δεδομένη, καθώς μπορεί να επιλύσει τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο ακριβής εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών, θα οδηγήσει στη δόμηση ενός κατάλληλου επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες δεξιότητες για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Έτσι, θα επιτύχουν την επαγγελματική τους ανέλιξη, ενώ ταυτόχρονα θα ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου πληθυσμού (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

### **2.3 Η μεθοδολογία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών**

Όσο σημαντική θεωρείται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, άλλο τόσο σημαντική είναι και η επιλογή μιας ορθής μεθοδολογίας διερεύνησης, η οποία θα οδηγήσει στην



καταγραφή δεδομένων που θα συμβάλλουν στην επιτυχημένη και αποτελεσματική επιμόρφωση. Η μεθοδολογία, λοιπόν, σχετίζεται με τα γενικότερα χαρακτηριστικά του υπό εξέταση πληθυσμού, ενώ υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας διερεύνησης. Ενδεικτικά κάποιοι παράγοντες είναι η χρονική διάρκεια συλλογής δεδομένων, η εθελοντική ή μη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, οι τεχνικές γνώσεις ή οι οικονομικοί πόροι (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ανάλογα με τα στοιχεία, στα οποία θέλει να δώσει έμφαση ο ερευνητής των εκπαιδευτικών αναγκών, μπορεί να επιλέξει διαφορετική μεθοδολογία. Οι διαθέσιμες μέθοδοι διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών είναι η διερεύνηση πεδίου με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων, η έκθεση των ιδίων των εκπαιδευομένων, η διερεύνηση της ομάδας στόχοι, οι αξιολογήσεις των εποπτών και η μέθοδος DELPHI. Η κάθε μέθοδος παρουσιάζει διαφορετικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, οπότε ο εκάστοτε ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει την μέθοδο που θεωρεί ότι είναι η καταλληλότερη για την περίπτωση, ώστε να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, οι ερευνητές, προκειμένου να ενισχύσουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνάς τους, προτιμούν να γίνει συνδυασμός δύο ή και περισσότερων μεθόδων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Παράλληλα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις παρατηρούνται μεθοδολογικές αδυναμίες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και να οδηγήσουν σε εσφαλμένες εκπαιδευτικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Οι αδυναμίες αυτές σχετίζονται με την απροθυμία των εκπαιδευομένων να συμμετέχουν στην έρευνα, με λανθασμένες ή κακοδιατυπωμένες ερωτήσεις, με την έλλειψη πρόσβασης στους εκπαιδευόμενους ή με την παρερμηνεία των απαντήσεων. Για να αποφευχθεί ο κίνδυνος της λανθασμένης επιλογής μεθοδολογίας διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, προτείνεται η διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας σε ένα μικρό δείγμα. Μέσω της πιλοτικής έρευνας, ο ερευνητής μπορεί να διαπιστώσει ελλείψεις, παρερμηνείες, λάθη και στη συνέχεια να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις, οι οποίες θα καταστήσουν αξιόπιστη την έρευνά του (Χατζηπαναγιώτου, 2001).



### 3. Τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

#### 3.1 Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 παρατηρήθηκε έντονη κινητικότητα λαών προς χώρες, οι οποίες θεωρούνταν οικονομικά ανεπτυγμένες. Το γεγονός αυτό δημιούργησε κοινωνίες πολυπολιτισμικές, ενώ παράλληλα προέκυψαν ζητήματα κοινωνικής και εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης. Για την επίλυση του ζητήματος αυτού, υιοθετήθηκε το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βάσει του οποίου επιχειρείται σύνθεση αρχών, θεωριών και ιδεών των διαφορετικών πολιτισμών, προκειμένου να επιτευχθεί ισότητα και κοινωνική ομαλότητα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Δαμανάκης, 2007).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ένας είδος κοινωνικής μάθησης, καθώς διαμορφώνει στάσεις και ηθικές αξίες των ανθρώπων απέναντι στην κοινωνική λειτουργία. Υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2002), οι οποίες διακρίνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πρώτη είναι *η αρχή του σεβασμού* απέναντι σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από φυλετικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές. Η δεύτερη είναι *η αρχή της διαφορετικότητας*, η οποία αφορά το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να διαφοροποιείται από τους συνανθρώπους του και να διαμορφώνει το δικό του, προσωπικό χαρακτήρα. Η τρίτη αρχή σχετίζεται με τη *δυνατότητα αλλαγής στάσης* απέναντι σε ανθρώπους και καταστάσεις. Κάθε άνθρωπος μπορεί να αναθεωρήσει και αλλάξει την οπτική που αντιμετωπίζει τους συνανθρώπους του, και ως εκ τούτου επιτυγχάνει καλύτερη επικοινωνία και κοινωνική συνύπαρξη. Η τέταρτη αρχή είναι *η αρχή της συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων*. Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα καλό κλίμα αγωγής, συνεργασίας και κοινωνικής προόδου είναι απαραίτητο στον εκπαιδευτικό τομέα να υιοθετηθεί αυτή η αρχή.

Από τις προαναφερθείσες αρχές γίνεται αντιληπτό ότι στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ομαλή ένταξη όλων των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, αρχικά στην εκπαιδευτική κοινότητα και εν συνεχεία στην κοινωνία μιας χώρας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρείται η ουσιαστική αλληλεπίδραση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ μεταναστών και μαθητών της χώρας υποδοχής. Ως βασική εκπαιδευτική μέθοδος αξιοποιείται η παιδοκεντρική διδασκαλία,

προκειμένου οι εμπειρίες και τα βιώματα των ξένων μαθητών να αποτελέσουν το κίνητρο και να δώσουν ώθηση στην απόκτηση της νέας γνώσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως μία μέθοδος συνύπαρξης και αποδοτικής συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, ενώ σύμφωνα με τον ορισμό του Μάρκου (1997), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που δεν προωθεί τις διακρίσεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αντιθέτως, προωθεί την αλληλοεπίδραση, την αποδοχή του διαφορετικού, την διεύρυνση των εθνοκεντρικών κριτηρίων, καθώς και την επίτευξη της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Οι αξίες και τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται πλέον από το σύγχρονο εκπαιδευτικό κόσμο ως μία ιδανική πρόταση για την επίλυση της ένταξης, της κοινωνικής αλληλοεπίδρασης και της ισότητας των μεταναστών. Εκτός των άλλων, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύονται τα ανθρωπιστικά ιδεώδη της αξιοπρέπειας, της κατανόησης και της παγκόσμιας ειρήνης, τα οποία συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και των ρατσιστικών αντιλήψεων (Κογκούλης, 2005).

### **3.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει ως στόχο τον περιορισμό των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Στο ελληνικό κράτος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει διαγράψει μία μακρόχρονη πορεία, καθώς, από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, υπήρξαν πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε η χρονική περίοδος αυτή να διακριθεί σε τρεις περιόδους, με την πρώτη να αφορά τη δεκαετία του 1970, τη δεύτερη τα έτη 1980 έως το 1996 και την τελευταία από το 1996 μέχρι και σήμερα (Νικολάου, 2005).

Τη δεκαετία του 1970 τίθενται οι βάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς γίνονται οι πρώτες προσπάθειες εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών. Η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από πολυπληθείς μεταναστευτικές ροές Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα και ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας σχολείων υποδοχής Παλιννοστούντων, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Στην τρίτη χρονική περίοδο, από το 1996 έως σήμερα, το ελληνικό κράτος οργανώνεται νομοθετικά και θεσμικά, προκειμένου να διεξάγει διαπολιτισμικά προγράμματα, τα οποία θα προάγουν την ελληνική παιδεία στους ομοεθνείς, ενώ παράλληλα θα συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των μεταναστών, που καταφθάνουν στη χώρα (Γκόβαρης, 2004).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικότεροι νόμοι που έχουν ψηφιστεί από το ελληνικό κράτος και προάγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αρχή έγινε το 1983 με τον Νόμο 1404/83, βάσει του οποίου θεσμοθετήθηκε η δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Στις Τάξεις Υποδοχής εντάσσονταν μαθητές που θα μάθαιναν την ελληνική γλώσσα σαν δεύτερη γλώσσα και μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στα ελληνικά. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα αφορούσαν μαθητές που δεν είχαν ενταχθεί σε Τάξεις Υποδοχής, η που, παρόλο που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σε Τάξεις Υποδοχής, εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν γλωσσικές αδυναμίες (Ν. 1404/83).

Σημαντική νομοθετική ρύθμιση για την αναγνώριση και εδραίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρείται ο Νόμος 2413/96, στον οποίο προβλέπονται συγκεκριμένα, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, στο Νόμο αναφέρεται η σύσταση Διαπολιτισμικών Μονάδων Εκπαίδευσης, καθώς και διοικητικές λεπτομέρειες που αφορούν την οργάνωση και την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με το Νόμο, λοιπόν, ο στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μονάδων, οι οποίες θα παρέχουν στους εκπαιδευόμενους ίσες ευκαιρίες ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία (Ν. 2413/96).

Την ψήφιση του Ν. 2413/96 ακολούθησε η δημιουργία 26 διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων στην ελληνική επικράτεια. Στα σχολεία αυτά έγινε προσπάθεια να υιοθετηθούν και να προωθηθούν οι διαπολιτισμικές αξίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα διαπολιτισμικά σχολεία επιμορφώνονται συνεχώς, ώστε να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η διδασκαλία στα σχολεία αυτά γίνεται στην αγγλική γλώσσα, η οποία θεωρείται γλώσσα συνεννόησης και όχι στην ελληνική (Μιλέση & Πασχαλώρα, 2003).

Επόμενη σημαντική νομοθετική ρύθμιση για το ζήτημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα έγινε το 2010, με τον Νόμο 3879/10, ο οποίος προέβλεψε τη δημιουργία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η πρόβλεψη αυτή αφορούσε κυρίως την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μονάδων που παρουσίασαν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ή υποβαθμισμένα κοινωνικά και οικονομικά στοιχεία. Βάσει του Νόμου, η σύσταση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποσκοπεί στην υποστήριξη και στην ενίσχυση του

εκπαιδευτικού έργου των σχολείων αυτών, με την παράλληλη λειτουργία βοηθητικών τμημάτων (Ν. 3879/10).

Το 2016 μία νέα νομοθετική ρύθμιση έρχεται να καλύψει τις αυξανόμενες ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες προκύπτουν από τα αυξανόμενα κύματα μετανάστευσης προς τις χώρες της Ευρώπης και, συνακόλουθα, προς την Ελλάδα. Ο Νόμος 4415/16, λοιπόν, προβλέπει τη δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), καθώς και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργία τους. Σκοπός των Δομών αυτών είναι να συγκροτηθούν προγράμματα σπουδών κατάλληλα για τους πρόσφυγες, έτσι ώστε να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία (Ν. 4415/16).

### **3.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βάσει ευρωπαϊκής νομοθεσίας**

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης, καλείται να διαμορφώσει το θεσμικό ρόλο που πρέπει να αναλάβουν οι χώρες – κράτη μέλη της Ε.Ε., προκειμένου να προαχθούν οι αξίες του αλληλοσεβασμού και της συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών λαών. Παρόλο που υπήρξαν αρκετές διαφοροποιήσεις, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κατέληξε σε έναν κοινό άξονα που θα πρέπει να διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι θα πρέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να υπηρετεί και να προωθεί τις αρχές της εκτίμησης και της ενδοτικότητας, ενώ παράλληλα θα πρέπει να προσανατολίζεται στην απόκτηση μιας κοινής, ευρωπαϊκής αντίληψης. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να γίνει σεβαστή η πολιτισμική διαφορετικότητα (Eurydice, 2004).

Ως εκ τούτου, ήδη από το 2004, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει διευκρινίσει ότι η ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης και η δημιουργία διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση των μεταναστευτικών πληθυσμών. Τα οφέλη, τα οποία αναγνωρίζει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δεν σχετίζονται μόνο με την εύρεση εργασίας, αλλά παράλληλα αφορούν τις κοινωνικές γνώσεις και τις αξίες που προασπίζουν την εύρυθμη λειτουργία των κρατών. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, το 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαμόρφωσε την Ευρωπαϊκή Ατζέντα σχετικά με την Ένταξη των Υπηκόων Τρίτων Χωρών. Σύμφωνα με τα όσα ορίστηκαν στην Ατζέντα αυτή, τα κράτη μέλη της Ε.Ε., οφείλουν να αναλάβουν εκπαιδευτικές δράσεις για τους αλλοδαπούς, που θα προωθήσουν την εκμάθηση της γλώσσας την εκπαιδευτική

ανάπτυξη, την επαγγελματική κατάρτιση και την αντιμετώπιση των φυλετικών διακρίσεων. Οι ενέργειες που θα συμβάλλουν στην προώθηση αυτών των μεταρρυθμίσεων, αφορούν την αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών, τις επαγγελματικές τους γνώσεις και το γνωστικό υπόβαθρο τους, ώστε να σχεδιαστούν εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (COM, 2011).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, σε θέματα παιδείας προτείνει, και δεν εξαναγκάζει τα κράτη μέλη να ακολουθήσουν τις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις. Ως εκ τούτου, λοιπόν, σύμφωνα με τις προτάσεις της Ε.Ε., τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να προσαρμοστούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές ανάγκες, προκειμένου να παρέχουν εκπαίδευση επιπέδου. Προκειμένου να συμβεί αυτό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί και το διδακτικό προσωπικό να επιμορφώνονται κατάλληλα, ενώ, θα πρέπει να καταρτίζονται κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με την προέλευση και την κοινωνική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών. Παράλληλα, από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτείνεται η εκμάθηση της γλώσσας όχι μόνο στα ανήλικα παιδιά, αλλά και στους γονείς τους, έτσι ώστε να λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη. Επιπλέον, η πρόσληψη και η ένταξη μεταναστών στο εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρείται σημαντικό στοιχείο, το οποίο θα ενθαρρύνει τους νέους μετανάστες να μελετήσουν και να μην εγκαταλείψουν τις εκπαιδευτικές δομές (COM, 2011).

Το 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέληξε σε ένα Σχέδιο Δράσης και την Ένταξη Υψηλών Τρίτων Χωρών, καθώς θεώρησε ότι η ανεπιτυχής ένταξη των προσφύγων θα είχε πολύ μεγαλύτερο κόστος από το κόστος του σχεδιασμού πολιτικών ένταξης. Σύμφωνα με το παραπάνω Σχέδιο Δράσης, θεσμοθετήθηκαν τα απαραίτητα εργαλεία για την διάγνωση του γλωσσικού επιπέδου των μεταναστών και των προσφύγων, καθώς και τα εργαλεία για την εκμάθηση της γλώσσας του κράτους μέλους, στο οποίο βρίσκονται. Παράλληλα, προβλέφθηκε η δημιουργία τάξεων υποδοχής, σχέδια αξιολόγησης, υποστήριξη ασυνόδευτων και γενικότερα η προώθηση των διαπολιτισμικών αξιών στα εκπαιδευτικά συστήματα της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, προωθήθηκε η δημιουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας School Education Gateway, με σκοπό να υποστηριχτούν οι οποιοσδήποτε ειδικές ανάγκες των μεταναστών, ενώ δόθηκαν οικονομικά και ηθικά κίνητρα σε όλες τις χώρες – μέλη της Ε.Ε., προκειμένου να ενισχύσουν τις διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης. (COM, 2016).

Μια πρόσφατη δράση του Συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία στηρίζει και ενισχύει τις διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πολιτικές είναι το Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων για τους Πρόσφυγες, το οποίο θεσμοθετήθηκε το Μάρτιο του 2017. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα κίνητρο, που δίνεται στους αλλοδαπούς μαθητές να ολοκληρώσουν τα προγράμματα σπουδών στην χώρα υποδοχής τους. Στο Διαβατήριο αυτό εγγράφονται πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική και τη γλωσσική κατάρτιση του ενδιαφερομένου. Μεταξύ άλλων, αποτελεί ένα ενημερωτικό έγγραφο, το οποίο ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς για την πρόοδο που έχει κάνει ένας αλλοδαπός μαθητής και για την πορεία που θα πρέπει να ακολουθήσει ανά πάσα χρονική περίοδο της ζωής του (Council of Europe, 2017).

Από τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη σημασία στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα κράτη μέλη της, θεωρώντας ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να ωφεληθούν, τόσο οι αλλοδαποί μαθητές, όσο και οι χώρες υποδοχής. Όλες οι δράσεις που προτείνονται από την Ε.Ε., επιδεικνύουν τον απαραίτητο σεβασμό στις ανθρωπιστικές αξίες, στην προσωπικότητα των ανθρώπων και στο αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση, στη μόρφωση και στην επαγγελματική αποκατάσταση.

### **3.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων: Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων**

Βασικό στέλεχος για την υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός. Στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών, και ως εκ τούτου, θα πρέπει να διερευνηθεί ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία θέση, η οποία απαιτεί την κατοχή ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στο έργο του. Δεν φτάνουν μόνο οι γνωστικές ικανότητες, που σαφώς θα πρέπει να διαθέτει, αλλά οφείλει να έχει ποικίλες παιδαγωγικές ικανότητες, όπως διαχείριση ψυχο – κοινωνικών προβλημάτων και καθοδήγηση σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Ο ρόλος του, λοιπόν, δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση των γνώσεων, αλλά περισσότερο είναι καθοδηγητικός (Κόκκος, 2005).

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων έχει να αντιμετωπίσει ποικίλες δυσκολίες και προκλήσεις. Μία εξ αυτών είναι η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε μία τάξη. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν



να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να επικεντρωθεί στο εκπαιδευτικό του έργο. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία θα προσφέρει τις δυνατότητες δημιουργικής διαχείρισης των διαφορετικών στοιχείων, στρατηγικές λειτουργικής και αποδοτικής επικοινωνίας, καθώς και δεξιότητες αναπροσαρμογής στάσεων και απόψεων (Νικολάου, 2005).

Σύμφωνα με τους Pedersen and Ivey (1993) υπάρχουν τρεις παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη υλοποίηση του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρόκειται για τη διαπολιτισμική γνώση, τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Με την έννοια της διαπολιτισμικής γνώσης εννοείται η δυνατότητα κατανόησης της κουλτούρας και του κοινωνικού ρόλου των μεταναστών. Εφόσον ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μεταναστών, τότε αναγνωρίζει ευκολότερα τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής.

Εν συνεχεία, η διαπολιτισμική συνειδητοποίηση του εκπαιδευτή αφορά τη γνώση και την αποδοχή των δικών του πολιτισμικών στοιχείων και αξιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν ένας εκπαιδευτής γνωρίζει και αποδέχεται τα στοιχεία του δικού του πολιτισμού, είναι ευκολότερα να αποβάλλει τα οποιαδήποτε στερεότυπα και να αποδεχτεί τα πολιτισμικά στοιχεία των εκπαιδευομένων. Ουσιαστικά, με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτής αποκτά την κατάλληλη κριτική ικανότητα που του επιτρέπει να μην αντιδρά στο διαφορετικό. Ο τρίτος παράγοντας για την επιτυχή διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, δηλαδή δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στον εκπαιδευτή να προσαρμόζει το μάθημα του, ανάλογα με τις ανάγκες, προκειμένου να κατακτήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει θέσει (Pedersen & Ivey, 1993).

Μία σημαντική δυσκολία, την οποία θα πρέπει να είναι σε θέση να ξεπεράσει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι η καχυποψία και έλλειψη εμπιστοσύνης που δείχνουν οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες προς το πρόσωπο του. Το κλίμα καχυποψίας καλλιεργείται σε πολλές περιπτώσεις, από φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας που εισπράττουν οι μετανάστες κατά την έλευση στη χώρα υποδοχής. Οι πρώτες αρνητικές εμπειρίες, λοιπόν, καθορίζουν και την μετέπειτα συμπεριφορά τους σε όλους τους τομείς, ακόμη και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δηλαδή της αντίληψης και της κατανόησης της θέσης στην οποία βρίσκεται ο

εκπαιδευόμενος του, είναι βασική για να μπορέσει να επικοινωνήσει και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2008).

Επίσης, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να ξεπεράσει το πιθανό αρνητικό κλίμα μια πολυπολιτισμικής τάξης, θα πρέπει να δείχνει σεβασμό, συμπράσταση, να ακούει και να κατανοεί επί της ουσίας τους προβληματισμούς των μαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην τάξη, το οποίο θα επιτρέψει όλους τους συμμετέχοντες να προσηλωθούν στο εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, σημαντικό χαρακτηριστικό θεωρείται και η ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, καθώς μέσω αυτού, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, μπορεί να δημιουργήσει ένα φιλικό και ευχάριστο κλίμα. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, λόγω των πολιτισμικών διαφορών, ο εκπαιδευτής οφείλει να βεβαιωθεί ότι το χιούμορ θα γίνει αποδεκτό από όλες τις πολιτισμικές ομάδες και δεν θα δημιουργήσει περαιτέρω προβλήματα (Smith & Bond, 2005).

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό το οποίο θα πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η δυνατότητα αντίληψης πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο λεκτικός κώδικας, ανάλογα με τον πολιτισμό, παρουσιάζει διαφορές, με αποτέλεσμα εκφράσεις, λέξεις και χειρονομίες να εκλαμβάνονται διαφορετικά και να υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις και επικοινωνιακά προβλήματα (Παπαχρήστος, 2007). Για να αποφύγει, λοιπόν, τέτοιες αντιδράσεις, ο εκπαιδευτής, οφείλει να γνωρίζει τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία που καθορίζουν τη γλώσσα και τον μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας (Χατζηχρήστου, 2008).

Τέλος, καθώς οι συγκρούσεις και οι εντάσεις σε μια πολυπολιτισμική τάξη, μπορεί να είναι συχνές, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες. Οι συγκρούσεις, συχνά, οφείλονται στις στερεοτυπικές αντιλήψεις, στο πολιτισμικό σοκ που βιώνουν οι μετανάστες από την έλευση σε μία ξένη χώρα και από τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτής οφείλει να δημιουργήσει ένα συνεργατικό κλίμα στην τάξη του, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποτελέσουν μια ομάδα με κοινή δράση και κοινούς στόχους. Επίσης, η επίλυση των οποιωνδήποτε διαφορών με δημοκρατικό τρόπο και με σεβασμό στις αξίες και στις πολιτιστικές διαφορές των εκπαιδευομένων θα συμβάλλει στην αποτροπή και στην αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων (Παπαχρήστος, 2007).



## 4. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

### 4.1 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ο κάθε πολίτης θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να κατακτήσει γνώσεις και δεξιότητες ανεξαρτήτων οικονομικής και κοινωνικής θέσης στην οποία βρίσκεται. Εξάλλου, για την Ευρωπαϊκή Ένωση η απαίτηση αυτή αποτελεί προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στη σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία. Ένας σημαντικός φορέας, ο οποίος δημιουργήθηκε για να υλοποιήσει το προαναφερθέν όραμα είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η ίδρυση των ΣΔΕ έγινε υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 1995, με σκοπό να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και να δοθεί μια ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους να βελτιώσουν την κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική τους κατάσταση. Στην Ελλάδα η θεσμοθέτηση των ΣΔΕ έγινε το 1997 (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αποτέλεσαν έναν καινοτόμο εκπαιδευτικό οργανισμό για την ελληνική πραγματικότητα. Η καινοτομία βασίζεται στο γεγονός ότι στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα χρησιμοποιούνται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και επιτρέπουν την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικες, οι οποίοι για τους δικούς τους λόγους δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, με σκοπό να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ακολουθήσουν ενταχθούν στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας (Γεωργογιάννης, 2008).

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς κυριαρχεί η συνεργατική μάθηση, η διαθεματικότητα και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν θα ήταν υπερβολή αν τα ΣΔΕ χαρακτηριζόταν ως διαπολιτισμικές μονάδες εκπαίδευσης, οι οποίες αναπτύσσουν όλες τις απαιτήσεις κοινωνικού, μαθησιακού και συναισθηματικού επιπέδου για την ομαλή ενσωμάτωση τους (Γεωργογιάννης, 2008).

Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ ανήκουν συνήθως σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως μακροχρόνια άνεργοι, φυλακισμένοι, παλιννοστούντες, μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες. Για το λόγο αυτό, η διδακτική μεθοδολογία των ΣΔΕ

προσαρμόζεται με σκοπό να εκπληρώσει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες, διατηρώντας βέβαια μια ισορροπία. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να προετοιμάσει την εκπαιδευτική διαδικασία για ενήλικα άτομα, που επιθυμούν να ενταχθούν σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον (Κώττη, 2008).

#### **4.2 Πλαίσιο λειτουργίας και χαρακτηριστικά των ΣΔΕ**

Το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει τη λειτουργία των ΣΔΕ είναι περισσότερο χαλαρό σε σχέση με τα σχολεία των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και βάσει αυτών οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, ο στόχος των ΣΔΕ διαφοροποιείται από τον στόχο των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς αποσκοπεί στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην εξάλειψη του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού (Κατσάνη και συν., 2004). Αυτή η ελαστικότητα στην στοχοθεσία και την οργάνωση των ΣΔΕ, προβλέπεται από το γενικό πλαίσιο λειτουργίας, όπως αυτό έχει καθοριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Χατζησαββίδης, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, η λειτουργία των ΣΔΕ καθορίζεται από επτά βασικές αρχές, τις οποίες θα πρέπει να τηρούν όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε. Αρχικά, τίθεται το θέμα της ηλικίας για τη συμμετοχή στα ΣΔΕ. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν κλείσει το 18ο έτος της ηλικίας τους και να μην έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να αποκατασταθούν επαγγελματικά και ενδέχεται να βιώνουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Η δεύτερη αρχή, που έχει οριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως προαναφέρθηκε, κάθε χώρα έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό έργο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, ώστε να συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους και στην εργασιακή τους αποκατάσταση (European Commission, 1999).

Εν συνεχεία, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όρισε ότι η ίδρυση των ΣΔΕ μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε τόπο θεωρείται απαραίτητο από κάθε κράτος μέλος, λαμβάνοντας υπόψη την τοπική ανεργία και τις περιθωριοποιημένες ομάδες. Η τέταρτη αρχή, ουσιαστικά εξειδικεύει τις δυνατότητες της δεύτερης αρχής, αφήνοντας περιθώριο στους εκπαιδευτές να επιλέξουν τις καταλληλότερες μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δεξιότητες των

εκπαιδευομένων. Αναφορικά με τους εκπαιδευτές, ορίζεται ότι θα πρέπει να έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας ενηλίκων, συμβουλευτικής και διαχείρισης κρίσεων, ώστε μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένη βοήθεια σε όλους του συμμετέχοντες. Η έκτη αρχή προβλέπει την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία των ΣΔΕ, προκειμένου να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να καταστεί αποδοτικότερη η εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, προβλέπεται η συνεργασία των ΣΔΕ με τοπικούς φορείς και εργοδότες, έτσι ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην εύρεση εργασίας και στην απόκτηση εμπειρίας (European Commision, 1999).

Στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ δεν αναφέρεται η λέξη «μάθημα», αλλά η λέξη «γραμματισμός». Με τον όρο «γραμματισμός» εννοείται η απόκτηση όλων των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή του τόπου στον οποίο ζει. Στο πλαίσιο αυτό, οι γραμματισμοί των ΣΔΕ αφορούν αντικείμενα γραφής και ανάγνωσης, αριθμητικής, πληροφορικής και τεχνολογιών, αριθμητικής, ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και γνωστικών αντικειμένων που θεωρούνται απαραίτητα για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Ενδεικτικά, τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ περιλαμβάνουν το γλωσσικό γραμματισμό, με την εκμάθηση ελληνικής και ξένης γλώσσας, τον αριθμητικό γραμματισμό, με την εκμάθηση μαθηματικών και τον πληροφορικό γραμματισμό, με την εκμάθηση πληροφορικής. Επίσης, περιλαμβάνονται ο επιστημονικός γραμματισμός, για τη διδασκαλία φυσικής – χημείας, ο κοινωνικός γραμματισμός, για την απόκτηση ανθρωπιστικών γνώσεων, όπως ιστορίας και κοινωνιολογίας (Χατζησαββίδης, 2009).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργούν τις απογευματινές ώρες, με τμήματα 15 έως 22 ατόμων. Οι εβδομαδιαίες ώρες εκπαίδευσης ανέρχονται σε 25, ενώ η συνολική φοίτηση σε ένα ΣΔΕ διαρκεί 2 έτη. Κατόπιν της επιτυχούς ολοκλήρωσης του κύκλου σπουδών του ΣΔΕ, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τον απολυτήριο τίτλο του Γυμνασίου. Κατόπιν, της ολοκλήρωσης των σπουδών σε ένα ΣΔΕ, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν αποκτήσει αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες και εμπειρίες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να ξεφύγουν από το περιθώριο και να προοδεύσουν ατομικά και κοινωνικά (Καραγιάννη και συν., 2004).

Παράλληλα, θα πρέπει να γίνει αναφορά στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία λειτουργούν εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων και έχουν ως στόχο την εκπαίδευση των

ενηλίκων κρατουμένων, ώστε να επανενταχθούν στην κοινωνία. Γενικότερα, η λειτουργία και οι στόχοι των ΣΔΕ στα σωφρονιστικά ιδρύματα είναι ανάλογοι με τα υπόλοιπα ΣΔΕ, προωθώντας την ενίσχυση των γνώσεων και της αυτοεκτίμησης, καθώς και την καθοδήγηση και συμβουλευτική για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θα μπορέσουν να συνεχίσουν ομαλά τη ζωή τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, οι οποίοι διαφοροποιούν τη λειτουργία, όπως για παράδειγμα η ώρα διεξαγωγής των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στα ΣΔΕ των φυλακών τα μαθήματα διεξάγονται τις πρωινές ώρες, ενώ η κάθε ημέρα φοίτησης των κρατουμένων σε αυτά υπολογίζεται ως εργασία, και ισοδυναμεί με δύο ημέρες ποινής (Χοντολίδου, 2010).

### **4.3 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η διαπολιτισμική τους διάσταση**

Ένας από τους βασικούς λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας υπήρξε η αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την Ελλάδα, η αναγκαιότητα αυτή, είχε ήδη ξεκινήσει από την παλιννόστηση ξένων πολιτών με ελληνική καταγωγή κατά τη δεκαετία του 1990 (Δαμανάκης, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, τα ΣΔΕ καλούνται να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες ανθρώπων με διαφορετική γλώσσα, με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό και με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο, κατά την οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας να ληφθούν υπόψη και να ενσωματωθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2008).

Κάποιες από τις βασικότερες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν και να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ αποτελούν η συνεργατική διδασκαλία, η διαθεματικότητα, η ομαδοκεντρική μάθηση και η σύνδεση της διδασκαλίας με την κοινωνία. Αναλογιζόμενοι τους σκοπούς που εξυπηρετούν στη σύγχρονη εποχή, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μονάδες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο τόπο υποδοχής τους (Κώττη, 2008).

Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μπορεί να γίνει αντιληπτός από τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι, σε πρωτογενή, αλλά και σε δευτερογενή βαθμό. Τα πρωτογενή χαρακτηριστικά είναι εμφανή

και δεν μπορούν να μεταβληθούν, ενώ τα δευτερογενή είναι αυτά που μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της ζωής. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ έχουν πρωτογενή χαρακτηριστικά, όπως διαφορετική εθνικότητα, τόπο γέννησης και φυλή, ενώ τα δευτερογενή τους χαρακτηριστικά, όπως το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα, το επάγγελμα, είναι αυτά που καλείται το ΣΔΕ να μεταβάλλει, με βάση τις διαπολιτισμικές αρχές, προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον (Guion & Giehl, 2010).

Καθώς, λοιπόν, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν λάβει διαπολιτισμικό χαρακτήρα, είναι απαραίτητο και το εκπαιδευτικό έργο να προσαρμοστεί στις διαπολιτισμικές αρχές και αξίες. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, οι ευρωπαϊκές οδηγίες ορίζουν ότι η λειτουργία των ΣΔΕ θα πρέπει να καθορίζεται βάσει των αναγκών των εκπαιδευομένων. Εφόσον, οι τάξεις των ΣΔΕ είναι πολυπολιτισμικές, θα πρέπει να ακολουθηθούν και οι ανάλογες εκπαιδευτικές μέθοδοι (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διεκπεραίωση του διαπολιτισμικού τους ρόλου, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, θα πρέπει να καλλιεργήσουν την καλή και παραγωγική σχέση μεταξύ των ατόμων. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να διεκδικήσουν με ισοτιμία τα κοινωνικά, επαγγελματικά και οικονομικά τους δικαιώματα, ανεξαρτήτων καταγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, θα αποκτήσουν ίσες ευκαιρίες και θα μπορέσουν να ξεφύγουν από το περιθώριο. Επίσης, μέσω της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, θα επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ θα μπορούν να συναισθανθούν και να καταλάβουν καλύτερα την κοινωνία, στην οποία έχουν ενταχθεί, ενώ παράλληλα, θα έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο για να ενεργήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνία θα είναι σε θέση να τους αποδεχτεί ευκολότερα, καθώς θα αναδειχθεί η προσπάθεια ένταξης και αποδοχής που έχει γίνει μέσω των ΣΔΕ (Γεωργογιάννης, 2008).

#### **4.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**

Είναι γεγονός ότι το τέλος του 20ου και οι αρχές του 21ου αιώνα χαρακτηρίζονται ως μία πολυπολιτισμική εποχή, στην οποία πολλές διαφορετικές κουλτούρες συνυπάρχουν και συμβιώνουν. Αυτές οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές προκαλούν αυξανόμενες απαιτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς θα πρέπει να διδάξει σε ανομοιογενείς και πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ παράλληλα θα πρέπει να

προετοιμάσει τους ενήλικους μαθητές για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Σε αυτό το σύγχρονο πλαίσιο, αποτελεσματικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός που δύναται να υιοθετήσει τρόπους πολυπολιτισμικής προσέγγισης (Tiedt & Tiedt, 2006).

Όπως γίνεται αντιληπτό από όσα προαναφέρθηκαν, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν αναλάβει έναν πολυσύνθετο ρόλο απέναντι σε ενήλικες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης. Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων έχει θεσμοθετηθεί το πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ, ενώ παράλληλα έχουν καταρτιστεί διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, για να καλύψουν όλες τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής μεταξύ της χώρας υποδοχής και των αλλοδαπών (Σταμέλος, 1999). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα ΣΔΕ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολύπλευρος και πολυσχιδής, καθώς πέραν του γνωστικού τομέα, έχει χαρακτήρα συμβουλευτικό, κοινωνικό και καθοδηγητικό, προκειμένου να επιτύχει στην προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την ένταξη τους στο νέο κοινωνικο – οικονομικό τους περιβάλλον (Γιαννακοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα της Ploumis - Devick (1992) ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε μια διαπολιτισμική τάξη, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνειδητοποιημένη συμπεριφορά, σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία και να έχει την δυνατότητα να συνεργάζεται με μαθητές που έχουν διαφορετικές πολιτιστικές καταβολές. Παράλληλα, οφείλει να χαρακτηρίζεται από την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και να προωθεί την κριτική ικανότητα και την δημιουργική σκέψη. Τέλος, πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευαισθησία ως προς τις προσωπικές διαφορές, να αποτελεί πρότυπο μίμησης με την θετική συμπεριφορά που θα επιδεικνύει εντός και εκτός της διδακτικής αίθουσας, καθώς επίσης να προσεγγίζει με προθυμία το διδακτικό αντικείμενο (Ploumis - Devick, 1992).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων συσχετίζεται με τη δυνατότητα που έχει να προσαρμόζει την διδασκαλία του στις απαιτήσεις, στις ξεχωριστές ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων. Άλλωστε, η ομοιογένεια σε μια τάξη ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας δύσκολα μπορεί να καταστεί εφικτή, για αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).



Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων των ΣΔΕ οφείλουν να είναι καταρτισμένοι επαγγελματικά και να έχουν συναίσθηση του ρόλου τους, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες μαθητές, ιδιαίτερα οι αλλοδαποί, και να επιδεικνύουν τον απαραίτητο σεβασμό, κατανόηση και αλληλεγγύη. Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο σεβασμός της διαφορετικής κουλτούρας και η αξιοποίηση αυτής, εντός της τάξης, για την παραγωγή νέας γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ θα πρέπει να έχουν κατακτήσει όχι μόνο τις γνώσεις του αντικειμένου που διδάσκουν, αλλά παράλληλα να έχουν γνώσεις για τον πολιτισμό των εκπαιδευομένων, για τις συνήθειες τους, για τη γλώσσα τους και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αλληλεπιδράσουν μαζί τους μέσω της χρήσης διάφορων μεθόδων διδασκαλίας (Μάρκου, 1997).

Επίσης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιοποιούν στη διδασκαλία τους, τεχνικές ενσωμάτωσης των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, πέρα από τις γνώσεις για τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, θα πρέπει να είναι ενήμερος για ρατσιστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις που διαπνέουν μια εθνική ομάδα, ενώ παράλληλα, θα πρέπει να γνωρίζει τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα του επιτρέψουν να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό του έργο (Γεωργογιάννης, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται πολυσύνθετος, διότι θα πρέπει να συνδυάσει τη μάθηση με την ενσωμάτωση και την κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών ενηλίκων μαθητών. Μάλιστα, σε κάθε περίπτωση και σε κάθε τάξη, ενδεχομένως, θα κληθεί να ανακαλύψει διαφορετικούς τρόπους για να το επιτύχει αυτό. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να προλαμβάνει και να έχει τη δυνατότητα επίλυσης κοινωνικών εντάσεων που μπορεί να προκύψουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων (Τσιάκαλος, 2000).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, θα πρέπει να στοχεύουν κυρίως στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να καταφέρουν να ενσωματωθούν στην κοινωνία του κράτους υποδοχής. Οι πρακτικές που οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτές, θα πρέπει να προωθούν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, χωρίς να γίνονται διακρίσεις

εντός και εκτός εκπαιδευτικής αίθουσας. Παράλληλα, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να δείχνει κατανόηση στα εκπαιδευτικά προβλήματα των εκπαιδευομένων του και να τους προτείνει λύσεις. Ακόμη, η αίθουσα των ΣΔΕ θα πρέπει να αποτελεί ένα χώρο δημοκρατίας, ανοιχτής επικοινωνίας και διαλόγου, όπου θα δίνεται η δυνατότητα στον καθένα να συζητήσει και να εκφράσει τις ιδέες του και τις αντιλήψεις του. Στο πλαίσιο αυτό, μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών και του σεβασμού της διαφορετικότητας, θα καταστεί εφικτή η καλλιέργεια ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος (Grouws & Cebulla, 2000).

Ο εκπαιδευτής των ΣΔΕ θα πρέπει να έχει κυρίως τον χαρακτήρα του συντονιστή της αίθουσας και όχι του εκπαιδευτικού που στόχο έχει να μεταδώσει γνώσεις. Βασικό του μέλημα θα πρέπει να είναι η απόκτηση των γνώσεων των εκπαιδευομένων να γίνει βιωματικά, μέσω των εμπειριών τους και της αλληλεπίδρασής τους. Ωστόσο, για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να έχει φροντίσει τη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος που θα επιτρέψει σε όλους του εκπαιδευόμενους να αυτοπροδιοριστούν και να συμμετέχουν ενεργά στη βιωματική μάθηση. Το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να δημιουργηθεί μέσω του σεβασμού και των δημοκρατικών διαδικασιών (Μαρίνη, 2019).



## 5. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να γίνει η ανασκόπηση ερευνών που μελέτησαν τις διαπολιτισμικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα τελευταία έτη, η έλευση προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα, έχει δημιουργήσει νέες εκπαιδευτικές ανάγκες για τον ανήλικο και ενήλικο πληθυσμό, τις οποίες καλούνται να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καθώς και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικές δομές απέκτησαν διαπολιτισμικό ρόλο και πιο συγκεκριμένα, το έργο αυτό οφείλουν να το αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό, η διερεύνηση των διαπολιτισμικών αναγκών των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα, το οποίο έχει απασχολήσει αρκετά και στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα πορίσματα των ανάλογων ερευνών.

Αρχικά, τις διαπολιτισμικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερεύνησε η Κουτσού Όλγα, το 2012, στην έρευνα της «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών». Στην έρευνα συμμετείχαν 111 εκπαιδευτικοί από σχολεία της Βέροιας, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο σχετικό με το θέμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αποζητούν την επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρούν ότι έχουν ελλείψεις και αδυναμίες στον τομέα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η διαπολιτισμική επιμόρφωση είναι απαραίτητη σε ετήσια βάση, καθώς θα τους καταστήσει αποδοτικότερους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Σε ανάλογη έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η Δράκου Ευσταθία (2019), ζήτησε από 106 εκπαιδευτικούς σχολείων της Αθήνας, των Σερρών, της Σητείας, των Χανίων, της Μυτιλήνης και της Κέρκυρας να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα δεν διέφεραν από την έρευνα της Κουτσού (2012), καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν είναι ορθά ενημερωμένοι σε θέμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων. Στο

πλαίσιο αυτό, λοιπόν, ανέφεραν ότι η επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας είναι απαραίτητη, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να διαχειριστούν τους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή.

Στην έρευνα των Καλαματιανού και συνεργατών (2019), με τίτλο «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη», διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες, όπως έχουν διαμορφωθεί στη σύγχρονη εποχή, λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας, αλλά και της διαμόρφωσης πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 84 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο σχετικό με το θέμα. Το συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η διαπολιτισμική επιμόρφωση δεν είναι εδραιωμένη στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι υστερούν στο σημείο αυτό. Ωστόσο, υπάρχει θέληση και επιθυμία για επιμόρφωση, κυρίως σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές και την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων, ήδη από το 2008, η Κριζέα Μαρία – Αγγελική, στην έρευνα της, ασχολήθηκε με τις επιμορφωτικές ανάγκες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Μεσσηνίας. Σκοπός της έρευνάς της υπήρξε η διερεύνηση των αναγκών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 62 εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σχετικά με τον τρόπο που θα μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στον πολύσυνθετο ρόλο τους. Οι ελλείψεις αφορούν την άγνοια των διαπολιτισμικών αρχών, την ελλιπή υποστήριξη του έργου τους, καθώς και τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους, λόγω πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας.

Με το θέμα της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ασχολήθηκε και ο Λαζαρόπουλος Απόστολος, το 2011, στη διπλωματική του εργασία, με τίτλο «Εκπαιδευόντας διαπολιτισμικά τους εκπαιδευτές ενηλίκων : προδιαγραφές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα καθιστά τους

εκπαιδευτές ενηλίκων διαπολιτισμικά έτοιμους». Σκοπό της έρευνας του αποτέλεσε η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτών ενηλίκων, έχοντας ως γνώμονα το διαπολιτισμικό περίγραμμα επιμόρφωσης των Papadopoulos, Tilki and Taylor (1998). Για την εκπόνηση του ερευνητικού μέρους προτιμήθηκε η ποιοτική μέθοδος, με τη λήψη 19 συνεντεύξεων από εκπαιδευόμενους εκπαιδευτές ενηλίκων. Το βασικό συμπέρασμα που διεξάγεται από την έρευνα του Λαζαρόπουλου είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις που παρουσιάζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το 2012, η Φουκίδου Αλεξάνδρα διενήργησε έρευνα με τίτλο «Ο μετανάστης μέσα από τα μάτια των Εκπαιδευτών Ενηλίκων», με σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη σύνδεση του σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και της αποδοτικής διδασκαλίας των μεταναστών εκπαιδευομένων. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε Εκπαιδευτές Ενηλίκων της Κεντρικής Μακεδονίας. Συμμετείχαν 40 εκπαιδευτές ενηλίκων, από τους οποίους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τους μετανάστες εκπαιδευόμενους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι έχουν αναλάβει έναν πολύπλευρο ρόλο και καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτόν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αναγνωρίζουν τις δυσκολίες, όμως επιθυμούν με την κατάλληλη κατάρτιση, την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους να φέρουν εις πέρας το έργο τους, προκειμένου να βοηθήσουν τους ανθρώπους και την κοινωνία.

Ανάλογη έρευνα, με θέμα την διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων, διεξήγαγε ο Σιμόπουλος Γεώργιος, το 2014. Σκοπός της έρευνας του υπήρξε, συγκεκριμένα, η διερεύνηση της διαπολιτισμικότητας των απόψεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτών ενηλίκων κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα σε μετανάστες. Για την υλοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 211 εκπαιδευτές ενηλίκων, η συνέντευξη από 23 εκπαιδευτές και 47 εκπαιδευόμενους μετανάστες, η παρατήρηση τμημάτων διδασκαλίας και ο εξ αποστάσεως διάλογος με μία συγκροτημένη ομάδα 18 εκπαιδευτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων, περίπου 75% έως 80% δεν έχουν υιοθετούν με ευκολία αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμένουν σε πρακτικές μετωπικής διδασκαλίας. Το μικρότερο ποσοστό, της τάξεως του 20% έως 25% φαίνεται να προσπαθεί να ακολουθήσει τις αρχές της συμμετοχικής και

βιωματικής μάθησης, καθιστώντας τους μετανάστες εκπαιδευόμενους συνδημιουργούς της γνώσης.

Το 2015 ο Πομποδάκης Γεώργιος διεξήγαγε έρευνα με τίτλο «Ο ρόλος και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενηλίκων προσφύγων/ μεταναστών σε προγράμματα μάθησης», προκειμένου να διερευνήσει τις απόψεις και το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτών ενηλίκων σε προγράμματα με αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, η έρευνα του επικεντρώθηκε στη μελέτη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτών και στην κατάρτισή τους. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μέθοδος και, ακριβέστερα η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης 3 εκπαιδευτών με εμπειρία σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές έχουν τις θεωρητικές βάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και για τον τρόπο με τον οποίο θα καταστήσουν αποδοτικότερο το διδακτικό τους έργο. Ωστόσο, σε επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης φαίνεται να υπάρχουν αδυναμίες, οι οποίες δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, πάγιο αίτημα των συμμετεχόντων υπήρξε η υποστήριξη και η ενίσχυση από πλευράς πολιτείας, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο έργο τους.

Στην έρευνα της «Ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτών ενηλίκων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - Η περίπτωση των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Καβάλας» (2018), η Μωυσίδου Ελισάβετ διερεύνα τις διαπολιτισμικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ένα ΣΔΕ του Νομού Καβάλας. Για τη διενέργεια της έρευνας προτιμήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις από επτά εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι δίδασκαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Καβάλας, κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να είναι αποδοτικοί κατά τη διδασκαλία τους σε μετανάστες εκπαιδευόμενους. Αποτελεί θετικό στοιχείο το γεγονός της παραδοχής αυτής, ενώ σημαντικό είναι ότι το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτών ενηλίκων επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρούν ότι το έργο που έχουν να διεκπεραιώσουν είναι πολυσύνθετο και πολυσήμαντο.

Το ίδιο θέμα διερευνήθηκε από τις Σαββίδου και Χατζηαποστόλου, το 2018, στην έρευνα τους, με τίτλο «Απόψεις Εκπαιδευτών Ενηλίκων για τον ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους : Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση». Σκοπός της έρευνας υπήρξε η μελέτη των

χαρακτηριστικών που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να ανταπεξέλθει στο έργο του. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι, μέσω της δομημένης συνέντευξης, απάντησαν σε ερωτήσεις αναφορικά με το έργο τους, την κατάρτιση, την υποστήριξη, καθώς και τις δεξιότητες τους. Γενικότερα, από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται ότι έχουν να διεκπεραιώσουν ένα πολύ σημαντικό έργο, και ότι ρόλος τους, δεν είναι μόνο διδακτικός, αλλά θα πρέπει να εμπνέουν, να παρακινήσουν και να συντονίσουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, αυτό που τους εμποδίζει να είναι αποδοτικοί στο έργο τους είναι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και εμπειρίας σε θέματα διαπολιτισμικότητας, ψυχολογίας και διδακτικής ενηλίκων.

Σε πρόσφατη έρευνα που διενέργησε ο Γκότσης Αναστάσιος (2020), με τίτλο «Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», διερευνήθηκαν οι διαπολιτισμικές δεξιότητες που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς και ο βαθμός ένταξης των διαπολιτισμικών αρχών στη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Η εργασία βασίστηκε σε ποσοτική έρευνα με τη διανομή ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτές στερούνται της απαραίτητης επιμόρφωσης διαπολιτισμικών αρχών, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να εργαστούν με ευχέρεια στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Έτσι, παρόλο που υπάρχει διάθεση και προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευτών, θα επιθυμούσαν να έχουν περισσότερη υποστήριξη, ώστε να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας τον πολυσύνθετο ρόλο που έχουν αναλάβει.

## Ερευνητικό μέρος

## 6. Μεθοδολογία έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί την εισαγωγή του αναγνώστη στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Ο σκοπός του κεφαλαίου, είναι να παρουσιάσει αναλυτικά τη μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνήτριας μέσα από μια σειρά ενότητων. Οι ενότητες αφορούν τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Έπειτα, έχουν τοποθετηθεί οι ενότητες ανάλυσης του δείγματος, του εργαλείου συλλογής δεδομένων, όπως και της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται οι ενότητες αναφορικά με τη διαδικασία της έρευνας και της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ενότητα σχετικά με τα δεοντολογικά στοιχεία της έρευνας.

### 6.1 Σκοπός της έρευνας

Το κεφάλαιο δεν ξεκινά τυχαία από την ενότητα του σκοπού της έρευνας, καθώς το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους αναγνώστες της εργασίας. Μια έρευνα χαρακτηρίζεται επί της ουσίας από τον σκοπό της, ο οποίος είναι υπεύθυνος να οδηγήσει την έρευνα στον τελικό της προορισμό. Έτσι και οι ερευνητές, όταν προσπαθούν να δημιουργήσουν εξ αρχής μια έρευνα, το πρώτο στοιχείο που αναζητούν, είναι ο σκοπός και μέσω αυτού οδηγούνται στα επόμενα βήματα της έρευνάς τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνίσταται οι ερευνητές να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση στη διατύπωση του σκοπού της έρευνάς τους, καθώς αυτός είναι που δίνει τον χαρακτήρα στην έρευνας όπως και το μονοπάτι που θα καλύψει. Μάλιστα, η διατύπωση θα πρέπει να είναι σαφής, ορθή και επεξηγηματική έτσι ώστε να μην αφήνει περιθώρια να παραληφθούν στοιχεία που σχετίζονται με αυτή. Επίσης, θα πρέπει ο σκοπός να είναι διατυπωμένος με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κατανοητός από άτομα τα οποία δεν είναι απαραίτητα ερευνητές, αλλά απλοί αναγνώστες. Παράλληλα, όμως θα πρέπει να είναι κατανοητός και από ερευνητές ή άτομα με γνώσεις επί του θέματος και έτσι, δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται εκφράσεις που θα μειώσουν το επίπεδο του επιστημονικού λόγου (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννη, 2015).

Βασικός στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ. Πιο συγκεκριμένα,



διερευνήθηκαν οι υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν.

## **6.2 Επιμέρους στόχοι**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, διατυπώθηκε ο βασικός σκοπός της, ο οποίος όμως οδηγεί σε μια σειρά από επιμέρους στόχους, οι οποίοι έδωσαν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να κατανέμει το έργο της σε επιμέρους εργασίες. Μέσα από τον ορισμό των επιμέρους στόχων, έγινε δυνατός ο λεπτομερής σχεδιασμός της έρευνας όπως και των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώνονται στην επόμενη ενότητα.

Οι επιμέρους στόχοι, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν:

- 1) Να διερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΣΔΕ πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- 2) Να διερευνηθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτών αναφορικά με τις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ΣΔΕ.
- 3) Να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα και προκλήσεις, που πιθανώς να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ΣΔΕ.
- 4) Να εντοπιστούν πιθανές λύσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα παραπάνω προβλήματα.
- 5) Να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ΣΔΕ και να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να καλυφθούν αυτές, πάντα σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## **6.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Στο πλαίσιο της διατύπωσης του ερευνητικού σκοπού και των επιμέρους στόχων, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν τελικά τον βασικό άξονα της έρευνας:

- 1) Ποιες είναι οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων των ΣΔΕ αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- 2) Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των ΣΔΕ;



- 3) Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- 4) Ποιες είναι οι λύσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- 5) Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών σε ΣΔΕ αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση; Με ποιους τρόπους θεωρούν ότι θα μπορούσαν να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες;

## 6.4 Μέθοδος

Στα πλαίσια της διεξαγωγής μιας έρευνας, η μέθοδος είναι ένα κομμάτι της που θεωρείται σημαντικό και προβληματίζει παράλληλα τους ερευνητές ως προς την τελική επιλογή της. Αυτό συμβαίνει καθώς η μέθοδος που θα επιλέξουν οι ερευνητές για μια έρευνά τους, αποτελεί ένα συνονθύλευμα πρακτικών, εργαλείων, τεχνικών και χαρακτηριστικών. Η έννοια αυτή λοιπόν, δεν είναι απλή, αλλά πολυδιάστατη και περίπλοκη. Επομένως, η τελική επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για μια έρευνα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι ερευνητές επενδύουν έντονα τόσο χρόνο, όσο και σε κόπο κατά τη διαδικασία επιλογής της μεθόδου της έρευνάς τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Στο έργο του Creswell (2015), αναφέρονται τρεις βασικοί τύποι μεθόδων έρευνας, εκ των οποίων ο ένας τύπος είναι συνδυασμός των άλλων δύο. Αναλυτικότερα, η διάκριση των μεθόδων έρευνας γίνεται σε ποσοτικές, ποιοτικές και μικτές. Οι τελευταίες αποτελούν τον συνδυασμό που αναφέρθηκε νωρίτερα. Οι έρευνες που υιοθετούν τις τρεις μεθοδολογίες χαρακτηρίζονται αντίστοιχα ως ποσοτικές, ποιοτικές και μικτές.

Ξεκινώντας από τις ποιοτικές έρευνες, ο Creswell (2015) αναφέρει πως εστιάζουν στον εποικοδομισμό, όπου η εστίαση αυτή κινείται στην κατανόηση και οικοδόμηση των εννοιών που έχουν οι άνθρωποι (συμπεριλαμβανομένου του ερευνητή) σχετικά με το φαινόμενο που διερευνάται. Τα ερευνητικά δεδομένα και αντίστοιχα η γνώση που έρχεται μετέπειτα σε μια ποιοτική έρευνα, δημιουργούνται με την άμεσα αλληλεπίδραση των ερευνητών με τους συμμετέχοντες. Η αλληλεπίδραση αυτή βασίζεται κυρίως στο διάλογο και τη συλλογιστική και οι ερευνητές επιστρέφουν συχνά στις πηγές δεδομένων, προσπαθώντας να ενσωματώσουν τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στο νόημα που τελικά τους δίνεται. Επομένως, η ποιοτική μέθοδος εστιάζει στις ατομικές πραγματικότητες κάθε

συμμετέχοντα αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα και η οπτική των ερευνητών εστιάζει ξεχωριστά σε κάθε μία πραγματικότητα κάθε ατόμου.

Περνώντας στην ποσοτική μέθοδο, σημειώνεται πως αποτέλεσε και τη βασική μέθοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Μελετώντας τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής μεθόδου, σύμφωνα με τον Creswell (2015), παρατηρείται πως οι ερευνητές δεν είναι απαραίτητο να συλλέξουν τα δεδομένα αποκλειστικά μέσω της προσωπικής επαφής και αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες. Επίσης, η ποσοτική μέθοδος δε βασίζεται σε δεδομένα που αφορούν λέξεις και λεγόμενα των συμμετεχόντων, αλλά σε δεδομένα τα οποία είναι μετρήσιμα, μπορούν να εκφραστούν μέσω αριθμών ή είναι καθαρά ποσοτικά. Σε κάθε περίπτωση, οι έννοιες που διερευνώνται σε μια ποσοτική έρευνα, πρέπει να είναι μετρήσιμες. Η ανάγκη αυτή, προκύπτει από το γεγονός πως οι ποσοτικές έρευνες βασίζονται σε μεγάλη ποσότητα δεδομένων, καθώς η εστίαση δεν αφορά τις ατομικές πραγματικότητες των συμμετεχόντων, αλλά τις τάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στο σύνολο των συμμετεχόντων.

Η ποσοτική μέθοδος κρίθηκε ως καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα, καθώς προτεραιότητα της ερευνήτριας δεν αποτελούσε η διερεύνηση των προσωπικών απόψεων κάθε εκπαιδευτή ενηλίκων σε ΣΔΕ ξεχωριστά. Η προτεραιότητα που τέθηκε ήταν η διερεύνηση των γενικών τάσεων στις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ΣΔΕ, αναφορικά με όλα αυτά τα στοιχεία που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και που αναφέρονται νωρίτερα στις ενότητες του σκοπού, των επιμέρους στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Επίσης, τα δεδομένα που αφορά η έρευνα ήταν μετρήσιμα, και οι έννοιες που εμπλέκονταν μπορούσαν να εκφραστούν με τη χρήση αριθμών. Θα πρέπει να σημειωθεί, ακόμα, πως η φύση της παρούσας έρευνας ήταν διερευνητική και περιγραφική με επαγωγικές τάσεις, ένα ακόμα γεγονός που ώθησε την ερευνήτρια στην επιλογή της ποσοτικής μεθόδου για τη διεξαγωγή της έρευνας.

## 6.5 Πληθυσμός - δείγμα

Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας, περιορίστηκε συγκεκριμένα σε εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι έχουν τοποθετηθεί σε ΣΔΕ. Το βασικό κριτήριο επιλογής για τον πληθυσμό – δείγμα ήταν η ιδιότητα, η οποία θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη. Παρ' όλα αυτά, δεν εφαρμόστηκε κάποιο άλλο κριτήριο επιλογής όσον αφορά τον πληθυσμό – στόχο. Παράλληλα, όμως και για λόγους διευκόλυνσης της διαδικασίας της έρευνας το δείγμα της

παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτέλεσε ένα σύνολο 100 εκπαιδευτικών που έχουν τοποθετηθεί σε ΣΔΕ, αλλά παράλληλα, τα ΣΔΕ βρίσκονται στις Περιφέρειες της Ηπείρου, της Κεντρικής και της Δυτικής Μακεδονίας. Επομένως, τα κριτήρια για την επιλογή του δείγματος της έρευνας ήταν πρώτα η ιδιότητα (εκπαιδευτές σε ΣΔΕ) όπως και η γεωγραφική περιοχή (ΣΔΕ μόνο στις Περιφέρειες της Ηπείρου, της Κεντρικής και της Δυτικής Μακεδονίας).

## 6.6 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία στα πλαίσια μιας έρευνας, οδηγεί στην επιλογή ενός τμήματος του πληθυσμού – στόχου, έτσι ώστε οι ερευνητές να μην χρησιμοποιήσουν στη μελέτη όλα τα άτομα που πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής (Ζαφειρόπουλος, 2015). Σαφώς, η επιλογή όλου του πληθυσμού στόχου σε μια έρευνα αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα και κοστοβόρα διαδικασία που κάνει την επιλογή της δειγματοληψίας απαραίτητη για τους ερευνητές.

Γενικά, οι δειγματοληπτικές τεχνικές χαρακτηρίζονται ως πιθανοτικές και ως μη πιθανοτικές. Η πρώτη κατηγορία δειγματοληπτικών τεχνικών, έχει βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων και η επιλογή των συμμετεχόντων συνήθως στηρίζεται στη σύσταση πλήρους καταλόγου με όλα τα άτομα του πληθυσμού – στόχου. Το γεγονός αυτό, ενισχύει σημαντικά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που προκύπτει από τον πληθυσμό – στόχο, αλλά η σύσταση του πλήρους καταλόγου ενδέχεται να αποτελέσει τροχοπέδη για τους ερευνητές.

Σε μια διαφορετική στρατηγική κινούνται οι μη πιθανοτικές δειγματοληπτικές τεχνικές. Όπως μπορεί να κανείς να καταλάβει από το όνομά τους, δεν στηρίζονται στις πιθανότητες και συνήθως χρησιμοποιούνται για να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες ερευνών. Επίσης, δεν είναι απαραίτητο να συσταθεί από τους ερευνητές πλήρης κατάλογος με όλα τα άτομα του πληθυσμού στόχου και έτσι οι ερευνητές μπορούν να εκτελέσουν τις τεχνικές αυτές, με σχετική ευκολία σε σύγκριση με τις πιθανοτικές. Ωστόσο, συνήθως οι μη πιθανοτικές τεχνικές δεν μπορούν να δημιουργήσουν αντιπροσωπευτικό δείγμα και έτσι τα αποτελέσματα των ερευνών που βασίζονται σε τέτοια δείγματα, έχουν περιορισμένες δυνατότητες γενικευσιμότητας.

Η ερευνήτρια, στα πλαίσια της δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας προτίμησε την εφαρμογή της βολικής δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι μη πιθανοτική, αλλά κάλυπτε τις απαιτήσεις της έρευνας. Η βολική δειγματοληψία βασίστηκε σε δύο βασικά

στοιχεία επιλογής συμμετεχόντων τα οποία ήταν: α) η διαθεσιμότητα και β) εύκολη προσβασιμότητα αυτών (Ζαφειρόπουλος, 2015).

## 6.7 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και περιγραφή

Στις περισσότερες περιπτώσεις ποσοτικών ερευνών, το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέγεται είναι το ερωτηματολόγιο. Εξ ου και το ότι το ερωτηματολόγιο θεωρείται ένα από τα περισσότερο δημοφιλή εργαλεία συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά, η οποία εξυπηρετεί τις ανάγκες και τους στόχους της έρευνας. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να έχουν συγκεκριμένες απαντήσεις (ερωτήσεις κλειστού τύπου) αλλά και να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να σημειώσουν τη δική τους, προσωπική απάντηση (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) (Μενεξές, 2008).

Τα βασικά πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου αναφέρονται παρακάτω και αποτελούν τους λόγους επιλογής του εργαλείου αυτού στα πλαίσια της παρούσας έρευνας:

- Εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων
- Μη απαραίτητη παρουσία του ερευνητή στη διαδικασία συμπλήρωσης από τους συμμετέχοντες
- Υποστήριξη πολλών τύπων δεδομένων
- Κάλυψη πολλών μεταβλητών αναφορικά με συναισθήματα, απόψεις, στάσεις, εμπειρίες
- Μικρός κόστος υλοποίησης αλλά και διανομής
- Εύκολη διανομή σε μεγάλες αποστάσεις
- Εύκολη συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες, η οποία δεν απαιτεί περισσότερο από μερικά λεπτά από αυτούς
- Η ανάλυση των δεδομένων μπορεί να γίνει εύκολα με κάποιο στατιστικό πακέτο όπως το SPSS (Μενεξές, 2008).

Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να σημειωθούν και τα αντίστοιχα μειονεκτήματα:

- Δεν είναι δυνατή η διερεύνηση βαθύτερων εννοιών μέσω ερωτηματολογίου
- Δεν υπάρχει έλεγχος της ειλικρίνειας των απαντήσεων των συμμετεχόντων

- Ενδέχεται να προκύψουν παρανοήσεις και διαφορετικές απαντήσεις από το αναμενόμενο στην περίπτωση που οι ερωτήσεις περιέχουν λάθη ή δεν είναι διατυπωμένες σωστά (Μενεξές, 2008).

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, η τελική του μορφή βρίσκεται στο παράρτημα Α της παρούσας έρευνας και παρακάτω περιγράφεται η δομή του. Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο στηρίζεται σε 6 τμήματα, εκ των οποίων τα τέσσερα είναι βασικά και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Το πρώτο τμήμα αποτελεί την εισαγωγή των συμμετεχόντων στην έρευνα και περιέχει τα έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης. Τα έντυπα αυτά, είναι σημαντικά για την δεοντολογία της έρευνας, όπως θα παρουσιαστεί σε επόμενη ενότητα, καθώς ενημερώνουν τους συμμετέχοντες για τα στοιχεία της ερευνήτριας, το σκοπό της έρευνας, το γεγονός της εθελοντικής συμμετοχής αλλά και το δικαίωμα τους να αποχωρήσουν χωρίς κυρώσεις ακόμα και αφού συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Φυσικά, στα έντυπα γίνεται αναφορά στην προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Το επόμενο τμήμα περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, προϋπηρεσία, περιφέρεια κτλ). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις είναι συγκεκριμένες και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν μόνο μία σε κάθε περίπτωση.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το πρώτο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Στο τμήμα αυτό περιέχεται μία ερώτηση με 9 υποερωτήματα τα οποία στηρίζονται σε 5βαθμη κλίμακα Likert. Η κλίμακα ξεκινά από το «Διαφωνώ απόλυτα» και φτάνει έως το «Συμφωνώ απόλυτα» και σχετίζεται με τα υποερωτήματα αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Έπειτα, ακολουθεί το δεύτερο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Στο τμήμα αυτό περιέχεται μία ερώτηση με 8 υποερωτήματα τα οποία στηρίζονται και αυτά σε 5βαθμη κλίμακα Likert. Η κλίμακα ξεκινά από το «Διαφωνώ απόλυτα» και φτάνει έως το «Συμφωνώ απόλυτα» και σχετίζεται με τα υποερωτήματα αναφορικά με το αν μπορούν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτές στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λίγο πριν κλείσει το ερωτηματολόγιο, ακολουθεί το τρίτο βασικό τμήμα που σχετίζεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Στο τμήμα αυτό περιέχονται δύο ερωτήσεις με 14 και 10 υποερωτήματα τα οποία σχετίζονται με προβλήματα και προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ΣΔΕ. Οι ερωτήσεις, όπως και οι προηγούμενες, στηρίζονται στην ίδια 5βαθμη κλίμακα Likert. Η πρώτη ερώτηση αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η δεύτερη αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα επιλύουν.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου έχουν τοποθετηθεί επιπλέον δύο ερωτήσεις με 11 και 13 υποερωτήματα αντίστοιχα, στα οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε 5βαθμη κλίμακα Likert, όπως συνέβη και στα προηγούμενα τμήματα. Οι ερωτήσεις αφορούν το τέταρτο και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα και σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ΣΔΕ, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως και με τους τρόπους που οι εκπαιδευτές προτείνουν να καλυφθούν.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, και στη συνέχεια διανεμήθηκε μέσω link στους συμμετέχοντες. Αυτός ο τρόπος διανομής κρίθηκε απαραίτητος, λόγω των έκτακτων μέτρων για τη διαχείριση της πανδημίας Covid – 19, αλλά παράλληλα, συνέβαλε στη διευκόλυνση της συλλογής και κωδικοποίησης των δεδομένων από την πλευρά της ερευνήτριας.

## **6.8 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε έπειτα από ορισμένες ενέργειες οι οποίες ενίσχυσαν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και οι οποίες περιγράφονται στην επόμενη παράγραφο αναλυτικά. Ο λόγος, για την επικύρωση του ερωτηματολογίου από την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας ΔΕ όπως και για την πιλοτική εφαρμογή του για λόγους εγκυρότητας. Εφόσον, μετά από τις δύο αυτές ενέργειες, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή, δημιουργήθηκε το link που θα διαμοιραζόταν στο δείγμα.

Η ερευνήτρια προσέγγιζε τους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά, κοινοποιώντας το link σε διαφορετικά ηλεκτρονικά μέσα όπως e-mail, προσωπικό μήνυμα σε κινητό τηλέφωνο, προσωπικό μήνυμα σε κοινωνικά δίκτυα και καταχώρηση σε διαδικτυακές ομάδες. Πριν τη

συμμετοχή τους, οι συμμετέχοντες καλούνταν να μελετήσουν τα έντυπα συγκατάθεσης και ενημέρωσης έτσι ώστε να συμφωνήσουν να συμμετάσχουν οικειοθελώς στην έρευνα. Έπειτα από τη σχετική συγκατάθεση, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να προχωρήσουν στο τμήμα δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου. Όλες οι απαντήσεις των υποκειμένων καταγράφονταν αυτόματα από την πλατφόρμα Google Forms και αποθηκεύτηκαν μετά το πέρας της συλλογής δεδομένων σε ψηφιακό αρχείο σε προσωπικό υπολογιστή της ερευνήτριας. Έπειτα από το βήμα αυτό ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης που αναφέρεται σε επόμενη ενότητα.

## **6.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, πάρθηκαν ορισμένα στοχευμένα μέτρα. Αρχικά, στα πλαίσια της ενίσχυσης της φαινομενικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε η επικύρωση του περιεχομένου του από την επιβλέπουσα της παρούσας έρευνας. Έπειτα από την φάση αυτή, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 11 εκπαιδευτικούς για να το συμπληρώσουν πιλοτικά και να ελεγχθεί η σαφήνεια και η εγκυρότητα των ερωτήσεων του (Cohen, Manion, & Morrison, 2017). Σημειώνεται, στο σημείο αυτό, πως κατά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, δεν αντιμετωπίστηκαν προβλήματα ή ασάφειες οπότε η ερευνήτρια δεν προέβει σε σχετικές αλλαγές. Τέλος, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach ο οποίος αφορά την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων (Cronbach, 1951).

## **6.10 Διαδικασία ανάλυσης**

Αφού, το σύνολο των συμμετεχόντων, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα δεδομένα μεταφέρθηκαν, όπως προαναφέρθηκε στον προσωπικό υπολογιστή της ερευνήτριας και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), v.25.0.0 και για την περιγραφή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση. Σημαντικό βήμα στην ανάλυση αποτέλεσε η κωδικοποίηση των δεδομένων έτσι ώστε να είναι δυνατό να αναλυθούν. Η κωδικοποίηση δημιούργησε μεταβλητές, οι οποίες αντιστοιχίστηκαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και σε τιμές των μεταβλητών, οι οποίες αντιστοιχίστηκαν στις απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η περιγραφική στατιστική, τέλος, εκφράστηκε μέσω πινάκων και γραφημάτων με σχετικές (%) και απόλυτες συχνότητες (n).



## 6.11 Δεοντολογικά στοιχεία

Μια αξιόπιστη έρευνα θα πρέπει να είναι ηθική και να σέβεται τους συμμετέχοντες. Λαμβάνοντας υπόψιν τους κανόνες δεοντολογίας και ηθικής, η ερευνήτρια δεν πίεσε τους συμμετέχοντες να συμμετέχουν αλλά και αφού συμμετείχαν δεν διέτρεχαν κίνδυνο να τραυματιστούν. Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια ενημέρωνε αναλυτικά τους συμμετέχοντες, μέσω των αντίστοιχων εντύπων του ερωτηματολογίου, για το σκοπό της έρευνας όπως και για τα στοιχεία της. Η ενημέρωση αυτή ήταν αληθής και δεν περιπλανούσε τους συμμετέχοντες. Σημαντικό θεωρείται να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν δική τους επιλογή και εθελοντική, τα προσωπικά τους δεδομένα ήταν προστατευμένα χάρη στην εφαρμογή του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων GDPR (ΕΕ – 2016/679) και τις οδηγίες της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες είχαν δικαίωμα να αποχωρήσουν και να καταστραφούν οι απαντήσεις τους, ακόμα και αφού είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Θα πρέπει να σημειωθεί πως από την πλευρά της διαχείρισης των δεδομένων, η ερευνήτρια τα χρησιμοποίησε μόνο στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και δεν τα διέθεσε σε κανέναν άλλο, ενώ τα φύλασσε προσωπικά στον υπολογιστή της. Τέλος, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό και δέχθηκαν προσωπικό ευχαριστήριο μήνυμα μετά το πέρας της έρευνας (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015).

## 6.12 Περιορισμοί έρευνας

Μελετώντας τη μεθοδολογία της έρευνας, ένας περιορισμός της έρευνας εντοπίζεται στην ενότητα της δειγματοληψίας. Αναλυτικότερα, η βολική δειγματοληψία δε θεωρείται πως μπορεί να οδηγήσει σε αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα. Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στον γενικό πληθυσμό και θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν μέσω μιας περισσότερο κριτικής ματιάς (Sousa, Zauszniewski, & Musil, 2004). Παράλληλα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε, δε μπορεί να εξασφαλίσει την ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Επίσης, εφόσον δεν υπάρχει κάποιο μέσο το οποίο μπορεί να ελέγξει την ειλικρίνεια των απαντήσεων, εντοπίζεται ένας επιπλέον περιορισμός (Μενεξές, 2008).



## 7. Αποτελέσματα

### 7.1 Αποτελέσματα πιλοτικής εφαρμογής

#### 7.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (N = 11) της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία**

Δημογραφικό στοιχείο	Ποσοστά		
Φύλο	Άνδρας = 54,5%		Γυναίκα = 45,5%
Ηλικία	30-39 = 27,3%		40-49 = 72,7%
Σπουδές	Πτυχίο ΤΕΙ = 18,2%	Πτυχίο ΑΕΙ = 9,1%	Μεταπτυχιακό = 72,7%
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 9 = 81,8%	10-19 = 9,1%	20-29 = 9,1%
Περιφέρεια ΣΔΕ στο οποίο έχετε τοποθετηθεί	Δυτική Μακεδονία = 100%		

Στις ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεχώρισαν θετικά, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα (Πίνακας 2) οι θέσεις: α) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία των εκπαιδευόμενων, β) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να συνυπάρξουν και να συμπορευθούν διαφορετικές ταυτότητες μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, γ) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει τους εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην Ελληνική κοινωνία και δ) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας στο σύνολό της ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες να εκφράζονται ελεύθερα, παράλληλα με την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους.

**Πίνακας 2: Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
				N	%	N	%	N	%
N	%	N	%						

Οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» αναφέρονται στο ίδιο πράγμα	2	18,2%	7	63,6%	0	0,0%	2	18,2%	0	0,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διαδικασία όπως και το αποτέλεσμα των διεργασιών εντός του σχολείου	0	0,0%	1	9,1%	3	27,3%	6	54,5%	1	9,1%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας στο σύνολό της ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, παράλληλα με την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους	0	0,0%	1	9,1%	1	9,1%	7	63,6%	2	18,2%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία των εκπαιδευόμενων	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	81,8%	2	18,2%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευόμενων	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	81,8%	2	18,2%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να συνυπάρξουν και να συμπορευθούν διαφορετικές ταυτότητες μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον	0	0,0%	0	0,0%	3	27,3%	4	36,4%	4	36,4%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών	0	0,0%	0	0,0%	4	36,4%	6	54,5%	1	9,1%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει τους εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην Ελληνική κοινωνία	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	9	81,8%	1	9,1%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και την εισαγωγή της ελληνικής κουλτούρας στην διαπαιδαγώγηση των εκπαιδευόμενων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	0	0,0%	2	18,2%	1	9,1%	7	63,6%	1	9,1%

Στην ενότητα για τις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το δείγμα έδειξε περισσότερο θετική στάση στις θέσεις: α) Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, β) Μπορώ να χρησιμοποιήσω αποδοτικά διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας τάξης με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και γ) Μπορώ να διαχειριστώ αποτελεσματικά μια τάξη με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Απαιτήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έχω ικανοποιητική επιμόρφωση για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1	9,1%	2	18,2%	1	9,1%	7	63,6%	0	0,0%
Έχω επαρκή επαυξημένα προσόντα για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1	9,1%	2	18,2%	1	9,1%	7	63,6%	0	0,0%
Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1	9,1%	2	18,2%	2	18,2%	6	54,5%	0	0,0%
Έχω τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτεί η διδασκαλία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1	9,1%	1	9,1%	2	18,2%	7	63,6%	0	0,0%
Μπορώ να διαχειριστώ αποτελεσματικά μια τάξη με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	1	9,1%	0	0,0%	2	18,2%	8	72,7%	0	0,0%
Έχω το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό για να διδάξω σε μια τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	2	18,2%	1	9,1%	3	27,3%	5	45,5%	0	0,0%
Μπορώ να χρησιμοποιήσω αποδοτικά διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας τάξης με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	1	9,1%	0	0,0%	2	18,2%	7	63,6%	1	9,1%
Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%

Στις ερωτήσεις αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα (Πίνακας 4), ξεχώρισαν ως πιο σημαντικά: α) οι δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, β) η υποστελέχωση εκπαιδευτικών δομών, γ) οι διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες, δ) η διαφορά στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, ε) οι υπεράριθμες τάξεις, στ) οι μαθησιακές δυσκολίες και ζ) η έλλειψη μέσων ψυχολογικής στήριξης εκπαιδευόμενων .

**Πίνακας 4: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	6	54,5%	4	36,4%
Δυσκολίες στη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους	0	0,0%	1	9,1%	5	45,5%	5	45,5%	0	0,0%
Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	0	0,0%	2	18,2%	2	18,2%	2	18,2%	5	45,5%
Υλικοτεχνικές υποδομές	0	0,0%	2	18,2%	4	36,4%	3	27,3%	2	18,2%
Η συνεργασία με τη διεύθυνση	0	0,0%	2	18,2%	4	36,4%	5	45,5%	0	0,0%
Το εκπαιδευτικό υλικό	0	0,0%	2	18,2%	4	36,4%	3	27,3%	2	18,2%
Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	0	0,0%	2	18,2%	6	54,5%	3	27,3%	0	0,0%
Η ψυχολογία των μαθητών	0	0,0%	2	18,2%	2	18,2%	5	45,5%	2	18,2%

Η διαφορά στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων	0	0,0%	2	18,2%	0	0,0%	6	54,5%	3	27,3%
Οι μαθησιακές δυσκολίες	0	0,0%	3	27,3%	0	0,0%	5	45,5%	3	27,3%
Υποστελέχωση εκπαιδευτικών δομών	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	5	45,5%	5	45,5%
Υπεράριθμες τάξεις	0	0,0%	1	9,1%	2	18,2%	5	45,5%	3	27,3%
Έλλειψη μέσων ψυχολογικής στήριξης εκπαιδευόμενων	0	0,0%	3	27,3%	0	0,0%	5	45,5%	3	27,3%
Το νομοθετικό πλαίσιο	0	0,0%	0	0,0%	6	54,5%	4	36,4%	1	9,1%

Στις ερωτήσεις αναφορικά με τους τρόπους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα (Πίνακας 5), ξεχώρισαν ως πιο σημαντικοί: α) η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, β) η υποστήριξη των εκπαιδευόμενων που υστερούν σε γνώσεις σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη, γ) η συνεργασία με τη διεύθυνση, δ) η εισαγωγή του χιούμορ στην τάξη για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων, ε) η ένταξη μη λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη, στ) η εκμάθηση βασικών στοιχείων γλωσσών που μιλούν οι εκπαιδευόμενοι και ζ) ο διάλογος στην τάξη και συνεργασία για την ομογενοποίηση των εκπαιδευόμενων.

**Πίνακας 5: Τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Υποστήριξη των εκπαιδευόμενων που υστερούν σε γνώσεις σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	90,9%	1	9,1%
Εισαγωγή του χιούμορ στην τάξη για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων	0	0,0%	1	9,1%	3	27,3%	2	18,2%	5	45,5%
Ένταξη μη λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη	0	0,0%	0	0,0%	2	18,2%	7	63,6%	2	18,2%
Επικοινωνία με εκπαιδευόμενους και εκτός της τάξης	0	0,0%	2	18,2%	3	27,3%	5	45,5%	1	9,1%
Εκμάθηση βασικών στοιχείων γλωσσών που μιλούν οι εκπαιδευόμενοι	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	9	81,8%	1	9,1%
Διάλογος στην τάξη και συνεργασία για την ομογενοποίηση των εκπαιδευόμενων	0	0,0%	1	9,1%	0	0,0%	9	81,8%	1	9,1%
Υποστήριξη εκπαιδευόμενων εκτός της τάξης με διαδικτυακά μέσα	0	0,0%	2	18,2%	2	18,2%	6	54,5%	1	9,1%
Δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	72,7%	3	27,3%
Διαφορετική αξιολόγηση εκπαιδευόμενων ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο	0	0,0%	3	27,3%	1	9,1%	5	45,5%	2	18,2%
Συνεργασία με τη διεύθυνση	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	8	72,7%	2	18,2%

Παράλληλα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολλές και οι περισσότερες από αυτές σχετίζονται με θετικές και πολύ θετικές απαντήσεις. Από τις ανάγκες ξεχώρισαν: α) οι μέθοδοι για την υποστήριξη αδύναμων εκπαιδευόμενων, β) οι μέθοδοι προσέγγισης των αρχών της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία, γ) η επιμόρφωση στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία, δ) η υποστήριξη της μάθησης με τη χρήση υλικοτεχνικών υποδομών και ε) η χρήση προγραμμάτων για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους εκπαιδευόμενους (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6: Εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ	
	απόλυτα								απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Θεωρίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%
Τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας	0	0,0%	1	9,1%	4	36,4%	4	36,4%	2	18,2%
Δράσεις σχετικά με την διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%
Υποστήριξη της μάθησης με τη χρήση υλικοτεχνικών υποδομών	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	72,7%	3	27,3%
Μέθοδοι για την υποστήριξη αδύναμων εκπαιδευόμενων	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	54,5%	5	45,5%
Χρήση προγραμμάτων για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους εκπαιδευόμενους	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	6	54,5%	4	36,4%
Μέθοδοι προσέγγισης των αρχών της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	54,5%	5	45,5%
Θεωρίες συναισθηματικής υποστήριξης εκπαιδευόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%
Τεχνικές προσωποποιημένης αξιολόγησης	0	0,0%	0	0,0%	2	18,2%	6	54,5%	3	27,3%
Μεθοδολογία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	0	0,0%	0	0,0%	3	27,3%	4	36,4%	4	36,4%
Επιμόρφωση στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	63,6%	4	36,4%

Τέλος, οι σημαντικότεροι τρόποι κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα (Πίνακας 7) και τις απόψεις του δείγματος ήταν: α) η υποστήριξη των εκπαιδευτών από ειδικούς σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, β) η ψυχολογική υποστήριξη εκπαιδευτικών από ειδικούς, γ) η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δ) η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από ομάδες εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή

συναφών ειδικοτήτων, ε) η ενημέρωση για εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στ) το προγράμματα αναβάθμισης υλικοτεχνικών υποδομών.

**Πίνακας 7: Τρόποι κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ				Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ				Συμφωνώ	
	απόλυτα		Διαφωνώ		διαφωνώ		Συμφωνώ		απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Επιμόρφωση δια ζώσης	0	0,0%	1	9,1%	4	36,4%	5	45,5%	1	9,1%
Μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης	0	0,0%	1	9,1%	3	27,3%	3	27,3%	4	36,4%
Ενδοσχολική επιμόρφωση	0	0,0%	1	9,1%	1	9,1%	7	63,6%	2	18,2%
Μέντορας - mentoring	0	0,0%	1	9,1%	6	54,5%	2	18,2%	2	18,2%
Κοινότητες μάθησης	0	0,0%	1	9,1%	2	18,2%	6	54,5%	2	18,2%
Προγράμματα αναβάθμισης υλικοτεχνικών υποδομών	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	8	72,7%	2	18,2%
Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από ομάδες εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συναφών ειδικοτήτων	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%
Υποστήριξη των εκπαιδευτών από ειδικούς σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	72,7%	3	27,3%
Ψυχολογική υποστήριξη εκπαιδευτικών από ειδικούς	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	6	54,5%	4	36,4%
Σύσταση πλατφόρμας για συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση	0	0,0%	0	0,0%	2	18,2%	7	63,6%	2	18,2%
Ενημέρωση για εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%
Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	72,7%	3	27,3%
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση	0	0,0%	1	9,1%	1	9,1%	7	63,6%	2	18,2%

Σημειώνεται στο σημείο αυτό, πως κατά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, δεν προέκυψαν λάθη ή ασάφειες στο περιεχόμενο των ερωτήσεων – σύμφωνα με την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων – οπότε δεν έγιναν αλλαγές στο ερωτηματολόγιο. Έτσι, τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο όπως αυτό διανεμήθηκε στην πιλοτική εφαρμογή του.

## 7.2 Αποτελέσματα έρευνας

### 7.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Ο επόμενος πίνακας (Πίνακας 8) παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (N = 100). Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως το 53% των εκπαιδευτικών ήταν άνδρες και το 47% ήταν γυναίκες. Επίσης, το 42% ήταν 40-49 ετών και το 29% ήταν 30-39 ετών. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, το 44% του δείγματος είχε μεταπτυχιακό, το 20% είχε πτυχίο ΑΕΙ και το 19% είχε διδακτορικό. Παράλληλα, το 33% των εκπαιδευτικών είχε 10-

19 έτη προϋπηρεσίας και το 41% είχε έως 9. Τέλος, το 64% του δείγματος είχε τοποθετηθεί σε ΣΔΕ της Κεντρικής Μακεδονίας. Επίσης, το 21% είχε τοποθετηθεί σε ΣΔΕ της Δυτικής Μακεδονίας και το 11% σε ΣΔΕ της Ηπείρου .

**Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία**

Δημογραφικό στοιχείο	Ποσοστά				
Φύλο	Άνδρας = 53%			Γυναίκα = 47%	
Ηλικία	Έως 29 = 5%	30-39 = 29%	40-49 = 42%	50-59 = 14%	Άνω των 60 = 10%
Σπουδές	Πτυχίο ΤΕΙ = 6%	Πτυχίο ΑΕΙ = 20%	Δεύτερο πτυχίο = 11%	Μεταπτυχιακό = 44%	Διδακτορικό = 19%
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 9 = 41%	10-19 = 33%		20-29 = 14%	Πάνω από 30 = 12%
Περιφέρεια ΣΔΕ στο οποίο έχετε τοποθετηθεί	Δυτική Μακεδονία = 21%	Κεντρική Μακεδονία = 64%		Ήπειρος = 11%	

### 7.2.2 Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο περιείχε μια σειρά ερωτήσεων αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Αναλυτικότερα, το 62% του δείγματος δείχνει αρνητική στάση απέναντι στο ότι οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» αναφέρονται στο ίδιο πράγμα.

Επίσης, το 54% των εκπαιδευτικών δείχνει θετική στάση απέναντι στο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διαδικασία όπως και το αποτέλεσμα των διεργασιών εντός του σχολείου. Επιπροσθέτως, το δείγμα δείχνει ξανά θετική στάση σε ποσοστό 65% για το ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας στο σύνολό της ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, παράλληλα με την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους.

Η θετική στάση στους εκπαιδευτικούς διατηρείται και μάλιστα σε ποσοστό 70% στην πρόταση που σχετίζεται με το ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία των εκπαιδευόμενων. Όμοιο ποσοστό του δείγματος και πιο



συγκεκριμένα το 65% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα στο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, το 69% δείχνει θετική στάση και πάλι στο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να συνυπάρξουν και να συμπορευθούν διαφορετικές ταυτότητες μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Αναφορικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, το 43% του δείγματος δείχνει ουδέτερη στάση ενώ το 52% δείχνει θετική. Επίσης, σε σχέση με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει τους εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην Ελληνική κοινωνία, το 45% του δείγματος δείχνει ουδέτερη στάση ενώ το 50% δείχνει θετική.

Τέλος, ουδέτερη στάση, σε ποσοστό 40% δείχνει το δείγμα ως προς το ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και την εισαγωγή της ελληνικής κουλτούρας στην διαπαιδαγώγηση των εκπαιδευόμενων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Ωστόσο, το 55% διατηρεί θετική στάση.

**Πίνακας 9: Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» αναφέρονται στο ίδιο πράγμα	15	15,0%	47	47,0%	27	27,0%	10	10,0%	1	1,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διαδικασία όπως και το αποτέλεσμα των διεργασιών εντός του σχολείου	4	4,0%	4	4,0%	38	38,0%	44	44,0%	10	10,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας στο σύνολό της ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, παράλληλα με την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους	2	2,0%	4	4,0%	29	29,0%	49	49,0%	16	16,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία των εκπαιδευόμενων	0	0,0%	2	2,0%	28	28,0%	50	50,0%	20	20,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευόμενων	2	2,0%	2	2,0%	31	31,0%	43	43,0%	22	22,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να συνυπάρξουν και να συμπορευθούν διαφορετικές ταυτότητες μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον	2	2,0%	0	0,0%	29	29,0%	50	50,0%	19	19,0%



Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών	2	2,0%	3	3,0%	43	43,0%	38	38,0%	14	14,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει τους εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην Ελληνική κοινωνία	2	2,0%	3	3,0%	45	45,0%	36	36,0%	14	14,0%
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και την εισαγωγή της ελληνικής κουλτούρας στην διαπαιδαγώγηση των εκπαιδευόμενων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	2	2,0%	3	3,0%	40	40,0%	44	44,0%	11	11,0%

### 7.2.3 Απαιτήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στη συνέχεια, στο ερωτηματολόγιο τοποθετήθηκαν ερωτήσεις σε σχέση με τις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 10. Αναλυτικότερα, το 53% του δείγματος δείχνει ουδέτερη στάση αναφορικά με το αν έχει ικανοποιητική επιμόρφωση για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, το 31% δεν πιστεύει πως έχει σχετική ικανοποιητική επιμόρφωση.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα, το 53% του δείγματος και πάλι δείχνει ουδέτερη στάση στο αν έχει επαρκή επαυξημένα προσόντα για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, το 34% δεν πιστεύει πως έχει αυτά τα επαυξημένα προσόντα. Στην ερώτηση για τον αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκύπτει και πάλι ουδέτερη στάση σε ποσοστό 49% όπως και αρνητική σε ποσοστό 28%.

Ακόμα, το 56% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στο αν έχει τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτεί η διδασκαλία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ το 30% διατηρεί αρνητική στάση. Παράλληλα, το 60% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στο αν μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια τάξη με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, ενώ το 25% διατηρεί για πρώτη φορά θετική στάση.

Επιπροσθέτως, με βάση τα αποτελέσματα, το 51% του δείγματος και πάλι δείχνει ουδέτερη στάση στο αν έχει το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό για να διδάξει σε μια τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Επιπλέον, το 35% δεν πιστεύει πως έχει το εκπαιδευτικό υλικό αυτό. Στην ερώτηση για τον αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν

να χρησιμοποιήσουν αποδοτικά διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας τάξης με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, προκύπτει και πάλι ουδέτερη στάση σε ποσοστό 55% όπως και αρνητική σε ποσοστό 26%.

Τέλος, στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, υπερτερεί και πάλι η ουδέτερη στάση με 49%. Ωστόσο, το 34% των εκπαιδευτικών διατηρεί μια πιο θετική στάση.

**Πίνακας 10: Απαιτήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έχω ικανοποιητική επιμόρφωση για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	9	9,0%	22	22,0%	53	53,0%	14	14,0%	2	2,0%
Έχω επαρκή επαγγελματικά προσόντα για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	10	10,0%	24	24,0%	53	53,0%	9	9,0%	4	4,0%
Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	10	10,0%	18	18,0%	49	49,0%	19	19,0%	4	4,0%
Έχω τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτεί η διδασκαλία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	8	8,0%	22	22,0%	56	56,0%	10	10,0%	4	4,0%
Μπορώ να διαχειριστώ αποτελεσματικά μια τάξη με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	6	6,0%	9	9,0%	60	60,0%	23	23,0%	2	2,0%
Έχω το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό για να διδάξω σε μια τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	9	9,0%	26	26,0%	51	51,0%	13	13,0%	1	1,0%
Μπορώ να χρησιμοποιήσω αποδοτικά διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας τάξης με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	6	6,0%	20	20,0%	55	55,0%	15	15,0%	4	4,0%
Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	6	6,0%	11	11,0%	49	49,0%	20	20,0%	14	14,0%

#### 7.2.4 Προβλήματα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και τρόποι αντιμετώπισης

Έπειτα, στο ερωτηματολόγιο τοποθετήθηκαν ερωτήσεις σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι σχετικές απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Αναλυτικότερα, το 69% του δείγματος δείχνει θετική στάση αναφορικά με το ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, το 35% του δείγματος δείχνει ουδέτερη στάση με το ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα όμως, το 37% δείχνει θετική στάση στο θέμα αυτό και το 28% δείχνει αρνητική.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα το 39% του δείγματος δείχνει αρνητική στάση στο ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες αναφορικά με τις διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες. Επιπλέον, το 29% δείχνει ουδέτερη στάση και το 32% δείχνει θετική στάση. Στην ερώτηση για τον αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τις υλικοτεχνικές υποδομές, προκύπτει και ουδέτερη στάση σε ποσοστό 38% όπως και θετική σε ποσοστό 50%.

Σχετικά με τη συνεργασία με τη διεύθυνση ως πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 51% του δείγματος φανερώνει ουδέτερη στάση αλλά το 31% φανερώνει αρνητική στάση. Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό ως πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 61% του δείγματος φανερώνει θετική στάση αλλά το 29% φανερώνει ουδέτερη στάση.

Προχωρώντας στα προβλήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συναντάται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το οποίο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση σε ποσοστό 54% αλλά και θετική στάση σε ποσοστό 26%. Το επόμενο πρόβλημα που αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο ήταν η ψυχολογία των μαθητών για την οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση σε ποσοστό 39% αλλά και θετική στάση σε ποσοστό 40%.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα το 39% του δείγματος δείχνει ουδέτερη στάση στο ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες αναφορικά με τις διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, το 52% δείχνει θετική στάση. Στην ερώτηση για τον αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, προκύπτει θετική στάση σε ποσοστό 52% όπως και ουδέτερη σε ποσοστό 32%.

Σχετικά με την υποστελέχωση των εκπαιδευτικών δομών ως πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 78% του δείγματος φανερώνει θετική στάση. Σχετικά με τις υπεράριθμες τάξεις ως πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 41% του δείγματος φανερώνει ουδέτερη στάση αλλά το 38% φανερώνει θετική στάση.

Προχωρώντας στα προβλήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συναντάται η έλλειψη μέσων ψυχολογικής στήριξης εκπαιδευόμενων για την οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση σε ποσοστό 53% αλλά και ουδέτερη στάση σε ποσοστό 29%. Το τελευταίο πρόβλημα που αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο ήταν το νομοθετικό πλαίσιο για το οποίο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση σε ποσοστό 47% αλλά και θετική στάση σε ποσοστό 30%.

**Πίνακας 11: Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	4	4,0%	3	3,0%	24	24,0%	32	32,0%	37	37,0%
Δυσκολίες στη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους	7	7,0%	21	21,0%	35	35,0%	33	33,0%	4	4,0%
Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	15	15,0%	24	24,0%	29	29,0%	30	30,0%	2	2,0%
Υλικοτεχνικές υποδομές	3	3,0%	9	9,0%	38	38,0%	43	43,0%	7	7,0%
Η συνεργασία με τη διεύθυνση	9	9,0%	22	22,0%	51	51,0%	14	14,0%	4	4,0%
Το εκπαιδευτικό υλικό	3	3,0%	7	7,0%	29	29,0%	40	40,0%	21	21,0%
Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	7	7,0%	13	13,0%	54	54,0%	20	20,0%	6	6,0%
Η ψυχολογία των μαθητών	5	5,0%	16	16,0%	39	39,0%	36	36,0%	4	4,0%
Η διαφορά στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων	5	5,0%	4	4,0%	39	39,0%	39	39,0%	13	13,0%
Οι μαθησιακές δυσκολίες	7	7,0%	9	9,0%	32	32,0%	46	46,0%	6	6,0%
Υποστελέχωση εκπαιδευτικών δομών	6	6,0%	3	3,0%	13	13,0%	49	49,0%	29	29,0%
Υπεράριθμες τάξεις	4	4,0%	17	17,0%	41	41,0%	28	28,0%	10	10,0%
Έλλειψη μέσων ψυχολογικής στήριξης εκπαιδευόμενων	2	2,0%	16	16,0%	29	29,0%	42	42,0%	11	11,0%
Το νομοθετικό πλαίσιο	3	3,0%	20	20,0%	47	47,0%	21	21,0%	9	9,0%

Στη συνέχεια, στο ερωτηματολόγιο τοποθετήθηκαν ερωτήσεις σε σχέση με τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι σχετικές απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Αναλυτικότερα, το 94% του δείγματος δήλωσε πως υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους που υστερούν σε γνώσεις σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη ως τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που παρουσιάζονται στα ΣΔΕ. Επιπλέον, το 86% του δείγματος εισάγει το χιούμορ στην τάξη για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα το 76% του δείγματος εντάσσει τη μη λεκτική επικοινωνία στην τάξη ως μέσο αντιμετώπισης των προβλημάτων που παρουσιάζονται στα ΣΔΕ. Ωστόσο, το 24% δείχνει ουδέτερη στάση στο θέμα αυτό.

Στην ερώτηση για τον αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται μέσω της επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους και εκτός της τάξης, το δείγμα συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα σε ποσοστό 60%. Παράλληλα όμως το 31%, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί επί του θέματος αυτού.

Προχωρώντας στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συναντάται η εκμάθηση βασικών στοιχείων γλωσσών που μιλούν οι εκπαιδευόμενοι για την οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση σε ποσοστό 67%. Ο επόμενος τρόπος επίλυσης που αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο ήταν ο διάλογος στην τάξη και η συνεργασία για την ομογενοποίηση των εκπαιδευόμενων για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση σε ποσοστό 73% αλλά και ουδέτερη στάση σε ποσοστό 26%.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα το 67% του δείγματος δείχνει θετική στάση στο ότι αντιμετωπίζει τις δυσκολίες με την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων εκτός της τάξης με διαδικτυακά μέσα. Επιπλέον, το 22% δείχνει ουδέτερη στάση. Στην ερώτηση για τον αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες μέσω της δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκύπτει θετική στάση σε ποσοστό 87%.

Προχωρώντας στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συναντάται η διαφορετική αξιολόγηση εκπαιδευόμενων για την οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση σε ποσοστό 70%. Ο τελευταίος τρόπος επίλυσης που αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο ήταν η συνεργασία με τη διεύθυνση για την οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση σε ποσοστό 91%.

**Πίνακας 12: Τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N		N		N		N		N	
	%		%		%		%		%	
Υποστήριξη των εκπαιδευόμενων που υστερούν σε γνώσεις σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	0	0,0%	1	1,0%	5	5,0%	56	56,0%	38	38,0%

Εισαγωγή του χιούμορ στην τάξη για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων	0	0,0%	0	0,0%	14	14,0%	50	50,0%	36	36,0%
Ένταξη μη λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη	0	0,0%	0	0,0%	24	24,0%	42	42,0%	34	34,0%
Επικοινωνία με εκπαιδευόμενους και εκτός της τάξης	4	4,0%	5	5,0%	31	31,0%	29	29,0%	31	31,0%
Εκμάθηση βασικών στοιχείων γλωσσών που μιλούν οι εκπαιδευόμενοι	2	2,0%	14	14,0%	17	17,0%	39	39,0%	28	28,0%
Διάλογος στην τάξη και συνεργασία για την ομογενοποίηση των εκπαιδευόμενων	1	1,0%	0	0,0%	26	26,0%	44	44,0%	29	29,0%
Υποστήριξη εκπαιδευόμενων εκτός της τάξης με διαδικτυακά μέσα	1	1,0%	10	10,0%	22	22,0%	43	43,0%	24	24,0%
Δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	2	2,0%	2	2,0%	8	8,0%	51	51,0%	37	37,0%
Διαφορετική αξιολόγηση εκπαιδευόμενων ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο	2	2,0%	5	5,0%	23	23,0%	48	48,0%	22	22,0%
Συνεργασία με τη διεύθυνση	0	0,0%	0	0,0%	9	9,0%	58	58,0%	33	33,0%

## 7.2.5 Εκπαιδευτικές ανάγκες και τρόποι κάλυψης

Έπειτα, στο ερωτηματολόγιο τοποθετήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι σχετικές απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 13. Αναλυτικότερα, το 86% του δείγματος δείχνει θετική στάση αναφορικά με το ότι οι θεωρίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη. Επίσης, το 82% του δείγματος δείχνει θετική στάση και στις τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας.

Η θετική στάση, διατηρείται και στην εκπαιδευτική ανάγκη των δράσεων σχετικά με την διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, η οποία στηρίζεται από το 85% των εκπαιδευτικών. Θετική στάση παρατηρείται επίσης και στην περίπτωση των μεθόδων για την υποστήριξη αδύναμων εκπαιδευόμενων που υποστηρίζεται από το 95% των εκπαιδευτικών.

Η επόμενη εκπαιδευτική ανάγκη που εξετάστηκε ήταν η χρήση προγραμμάτων για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους εκπαιδευόμενους όπου το δείγμα σε ποσοστό 95% έδειξε θετική στάση. Και πάλι υψηλό ποσοστό που φτάνει το 93% στη θετική στάση δείχνει το δείγμα για την εκπαιδευτική ανάγκη των μεθόδων προσέγγισης των αρχών της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία.

Η θετική στάση στο δείγμα συνεχίστηκε και στην περίπτωση της εκπαιδευτικής ανάγκης των θεωριών συναισθηματικής υποστήριξης εκπαιδευόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η οποία εξέφρασε το 92% του δείγματος. Για τις τεχνικές προσωποποιημένη

αξιολόγησης, ως εκπαιδευτική ανάγκη, το διατηρεί θετική στάση σε ποσοστό 83%. Για τη μεθοδολογία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, το δείγμα δείχνει θετική στάση σε ποσοστό 91%.

Τέλος, για την εκπαιδευτική ανάγκη της επιμόρφωσης στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία, το δείγμα συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα σε ποσοστό 94% πως όντως αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη.

**Πίνακας 13: Εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N		N		N		N		N	
	%		%		%		%		%	
Θεωρίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη	0	0,0%	0	0,0%	14	14,0%	48	48,0%	38	38,0%
Τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας	0	0,0%	0	0,0%	18	18,0%	50	50,0%	32	32,0%
Δράσεις σχετικά με την διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους	0	0,0%	0	0,0%	8	8,0%	43	43,0%	49	49,0%
Υποστήριξη της μάθησης με τη χρήση υλικοτεχνικών υποδομών	0	0,0%	0	0,0%	15	15,0%	45	45,0%	40	40,0%
Μέθοδοι για την υποστήριξη αδύναμων εκπαιδευόμενων	0	0,0%	0	0,0%	5	5,0%	54	54,0%	41	41,0%
Χρήση προγραμμάτων για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους εκπαιδευόμενους	0	0,0%	0	0,0%	5	5,0%	43	43,0%	52	52,0%
Μέθοδοι προσέγγισης των αρχών της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία	0	0,0%	3	3,0%	4	4,0%	50	50,0%	43	43,0%
Θεωρίες συναισθηματικής υποστήριξης εκπαιδευόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	0	0,0%	0	0,0%	8	8,0%	42	42,0%	50	50,0%
Τεχνικές προσωποποιημένης αξιολόγησης	3	3,0%	2	2,0%	12	12,0%	52	52,0%	31	31,0%
Μεθοδολογία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	0	0,0%	0	0,0%	9	9,0%	44	44,0%	47	47,0%
Επιμόρφωση στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία	0	0,0%	2	2,0%	4	4,0%	45	45,0%	49	49,0%

Στη συνέχεια, στο ερωτηματολόγιο τοποθετήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι σχετικές απαντήσεις παρουσιάζονται στον επόμενο Πίνακα. Αναλυτικότερα, το 97% του δείγματος δείχνει θετική στάση αναφορικά με το ότι η επιμόρφωση δια ζώσης αποτελεί τρόπο κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης, το 86% του δείγματος δείχνει θετική στάση και στο μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης.

Επίσης, το 95% του δείγματος δείχνει θετική στάση αναφορικά με το ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί τρόπο κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών. Ακόμα, το 76% του δείγματος δείχνει θετική στάση και στο θεσμό του μέντορα.



Παράλληλα, το 85% του δείγματος δείχνει θετική στάση αναφορικά με το ότι οι κοινότητες μάθησης αποτελούν τρόπο κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης, το 83% του δείγματος δείχνει θετική στάση και στα προγράμματα αναβάθμισης υλικοτεχνικών υποδομών.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών συνεχίζεται και στην περίπτωση της δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού από ομάδες εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συναφών ειδικοτήτων, που υποστηρίζεται από το 87% των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, θετική στάση φανερώνεται και στην υποστήριξη των εκπαιδευτών από ειδικούς σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, από το 86% του δείγματος.

Επόμενος τρόπος κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών ήταν η ψυχολογική υποστήριξη εκπαιδευτικών από ειδικούς, που αντιμετωπίζεται και αυτή θετικά από το 87% του δείγματος. Επίσης, η σύσταση πλατφόρμας για συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αντιμετωπίζεται και αυτή θετικά από το 89% του δείγματος.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών συνεχίζεται και στην περίπτωση της ενημέρωσης για εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που υποστηρίζεται από το 88% των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, θετική στάση φανερώνεται και στη συνεχή συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από το 86% του δείγματος.

Τέλος, αναφορικά με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ως τρόπο κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η στάση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ελαφρώς. Αναλυτικότερα, το 69% του δείγματος διατηρεί θετική στάση, αλλά 29% εκφράσει μια ουδέτερη στάση.

**Πίνακας 14: Τρόποι κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
					N	%		N	%	
	N	%	N	%						
Επιμόρφωση δια ζώσης	0	0,0%	0	0,0%	3	3,0%	59	59,0%	38	38,0%
Μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης	0	0,0%	1	1,0%	13	13,0%	51	51,0%	35	35,0%
Ενδοσχολική επιμόρφωση	0	0,0%	0	0,0%	5	5,0%	55	55,0%	40	40,0%
Μέντορας - mentoring	1	1,0%	5	5,0%	18	18,0%	40	40,0%	36	36,0%
Κοινότητες μάθησης	0	0,0%	0	0,0%	15	15,0%	41	41,0%	44	44,0%
Προγράμματα αναβάθμισης υλικοτεχνικών υποδομών	0	0,0%	0	0,0%	17	17,0%	49	49,0%	34	34,0%
Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από ομάδες εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συναφών ειδικοτήτων	2	2,0%	3	3,0%	8	8,0%	45	45,0%	42	42,0%



Υποστήριξη των εκπαιδευτών από ειδικούς σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι	0	0,0%	2	2,0%	10	10,0%	46	46,0%	42	42,0%
Ψυχολογική υποστήριξη εκπαιδευτικών από ειδικούς	1	1,0%	4	4,0%	8	8,0%	46	46,0%	41	41,0%
Σύσταση πλατφόρμας για συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	1,0%	0	0,0%	10	10,0%	50	50,0%	39	39,0%
Ενημέρωση για εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0	0,0%	2	2,0%	10	10,0%	53	53,0%	35	35,0%
Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0	0,0%	2	2,0%	12	12,0%	50	50,0%	36	36,0%
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση	0	0,0%	2	2,0%	29	29,0%	39	39,0%	30	30,0%

## 7.2.6 Σχέση φύλου και αντιλήψεων των εκπαιδευτών

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και τις απόψεις των εκπαιδευτών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi square καθώς τόσο το φύλο όσο και οι ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι εκπαιδευτές κωδικοποιήθηκαν σε ποιοτικές μεταβλητές.

Με βάση τα όσα προβάλλονται στον Πίνακα 15, παρατηρείται πως μόνο το 23,4% των ανδρών συμφωνεί με το ότι θεωρεί πως είναι ικανό να δημιουργήσει ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Παράλληλα, όμως, το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες είναι 41,5%.

**Πίνακας 15: Σχέση φύλου και απόψεων για την ικανότητα δημιουργίας συνεργατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα**

		Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα					Total
		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ	
		απόλυτα	Διαφωνώ	ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα	
Ανδρας	Count	4	4	27	11	1	47
	% within Φύλο	8,5%	8,5%	57,4%	23,4%	2,1%	100,0%
	% within Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	66,7%	36,4%	55,1%	55,0%	7,1%	47,0%
	% of Total	4,0%	4,0%	27,0%	11,0%	1,0%	47,0%
Γυναίκα	Count	2	7	22	9	13	53
	% within Φύλο	3,8%	13,2%	41,5%	17,0%	24,5%	100,0%

	% within Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	33,3%	63,6%	44,9%	45,0%	92,9%	53,0%
	% of Total	2,0%	7,0%	22,0%	9,0%	13,0%	53,0%
Total	Count	6	11	49	20	14	100
	% within Φύλο	6,0%	11,0%	49,0%	20,0%	14,0%	100,0%
	% within Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	6,0%	11,0%	49,0%	20,0%	14,0%	100,0%

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου chi square στον Πίνακα 16, συμπεραίνεται πως η σχέση φύλου και απόψεων για την ικανότητα δημιουργίας συνεργατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(4, N = 100 = 12.165, p = .016)$ ]. Συμπερασματικά, είναι πιο πιθανό οι γυναίκες να εκφράσουν πιο θετική στάση από τους άνδρες αναφορικά με το ότι θεωρούν πως είναι ικανές να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

**Πίνακας 16: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση φύλου και απόψεων για την ικανότητα δημιουργίας συνεργατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,165	4	,016
Likelihood Ratio	14,063	4	,007
Linear-by-Linear Association	4,385	1	,036
N of Valid Cases	100		

Με βάση τα όσα προβάλλονται στον Πίνακα 17, παρατηρείται πως μόνο το 25,6% των ανδρών συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το ότι η ψυχολογία των μαθητών είναι εμπόδιο

που αντιμετωπίζουν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες είναι 52,9%.

**Πίνακας 17: Σχέση φύλου και απόψεων για το αν είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ψυχολογία των μαθητών**

		Η ψυχολογία των μαθητών				Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ανδρας	Count	2	13	20	10	47
	% within Φύλο	4,3%	27,7%	42,6%	21,3%	100,0%
	% within Η ψυχολογία των μαθητών	40,0%	81,3%	51,3%	27,8%	47,0%
	% of Total	2,0%	13,0%	20,0%	10,0%	47,0%
Γυναίκα	Count	3	3	19	26	53
	% within Φύλο	5,7%	5,7%	35,8%	49,1%	100,0%
	% within Η ψυχολογία των μαθητών	60,0%	18,8%	48,7%	72,2%	53,0%
	% of Total	3,0%	3,0%	19,0%	26,0%	53,0%
Total	Count	5	16	39	36	100
	% within Φύλο	5,0%	16,0%	39,0%	36,0%	100,0%
	% within Η ψυχολογία των μαθητών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	5,0%	16,0%	39,0%	36,0%	100,0%

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου chi square στον Πίνακα 18, συμπεραίνεται πως η σχέση φύλου και απόψεων για το αν είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ψυχολογία των μαθητών είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(4, N = 100 = 13.275, p = .010)$ ]. Συμπερασματικά, είναι πιο πιθανό οι γυναίκες να συμφωνήσουν πως η ψυχολογία των μαθητών είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους άνδρες.

**Πίνακας 18: Αποτελέσματα για τη σχέση φύλου και απόψεων για το αν είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ψυχολογία των μαθητών**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,275	4	,010
Likelihood Ratio	13,971	4	,007
Linear-by-Linear Association	6,158	1	,013
N of Valid Cases	100		

Επίσης, σύμφωνα Πίνακα 19, παρατηρείται πως μόνο το 76,6% των ανδρών συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το ότι οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες είναι 86,8%.

**Πίνακας 19: Σχέση φύλου και απόψεων για το αν οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

		Τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας			Total
		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ανδρας	Count	11	16	20	47
	% within Φύλο	23,4%	34,0%	42,6%	100,0%
	% within Τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας	61,1%	32,0%	62,5%	47,0%
	% of Total	11,0%	16,0%	20,0%	47,0%
Γυναίκα	Count	7	34	12	53
	% within Φύλο	13,2%	64,2%	22,6%	100,0%
	% within Τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας	38,9%	68,0%	37,5%	53,0%
	% of Total	7,0%	34,0%	12,0%	53,0%
Total	Count	18	50	32	100
	% within Φύλο	18,0%	50,0%	32,0%	100,0%
	% within Τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	18,0%	50,0%	32,0%	100,0%

Ακόμα, σύμφωνα με τον Πίνακα 20, συμπεραίνεται πως η σχέση φύλου και απόψεων για το αν οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(2, N = 100 = 9.041, p = .011)$ ]. Έτσι, είναι πιο πιθανό οι γυναίκες να συμφωνήσουν πως οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους άνδρες.

**Πίνακας 20: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση φύλου και απόψεων για το αν οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,041	2	,011
Likelihood Ratio	9,185	2	,010
Linear-by-Linear Association	,484	1	,486
N of Valid Cases	100		

### 7.2.7 Σχέση ηλικίας και αντιλήψεων των εκπαιδευτών

Για τη διερεύνηση της σχέσης της ηλικίας και των απόψεων των εκπαιδευτών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi square όπως και στην προηγούμενη ενότητα.

Με βάση τα όσα προβάλλονται στον Πίνακα 21, παρατηρείται πως μόνο το 60% των εκπαιδευτών έως 29 ετών δείχνουν ουδέτερη στάση στο θέμα του αν έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους 30-39 είναι 61,1% και για τους 50-59 είναι 57,1%. Παρόλα αυτά, το 28,6% των 40-49 συμφωνεί ως προς την επάρκεια εμπειρίας και το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνω των 60 ετών είναι 60%.

**Πίνακας 21: Σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτές έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

		Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης					Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Έως 29	Count	2	0	3	0	0	5
	% within Ηλικία (έτη)	40,0%	0,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20,0%	0,0%	6,1%	0,0%	0,0%	5,0%
	% of Total	2,0%	0,0%	3,0%	0,0%	0,0%	5,0%
30-39	Count	4	4	18	3	0	29
	% within Ηλικία (έτη)	13,8%	13,8%	62,1%	10,3%	0,0%	100,0%
	% within Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	40,0%	22,2%	36,7%	15,8%	0,0%	29,0%

	% of Total	4,0%	4,0%	18,0%	3,0%	0,0%	29,0%
40-49	Count	2	10	18	12	0	42
	% within Ηλικία (έτη)	4,8%	23,8%	42,9%	28,6%	0,0%	100,0%
	% within Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20,0%	55,6%	36,7%	63,2%	0,0%	42,0%
	% of Total	2,0%	10,0%	18,0%	12,0%	0,0%	42,0%
50-59	Count	2	2	8	2	0	14
	% within Ηλικία (έτη)	14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	0,0%	100,0%
	% within Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20,0%	11,1%	16,3%	10,5%	0,0%	14,0%
	% of Total	2,0%	2,0%	8,0%	2,0%	0,0%	14,0%
Ανω των 60	Count	0	2	2	2	4	10
	% within Ηλικία (έτη)	0,0%	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	% within Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0,0%	11,1%	4,1%	10,5%	100,0%	10,0%
	% of Total	0,0%	2,0%	2,0%	2,0%	4,0%	10,0%
Total	Count	10	18	49	19	4	100
	% within Ηλικία (έτη)	10,0%	18,0%	49,0%	19,0%	4,0%	100,0%
	% within Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	10,0%	18,0%	49,0%	19,0%	4,0%	100,0%

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου chi square στον Πίνακα 22, συμπεραίνεται πως η σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτές έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(16, N = 100 = 53.080, p < .001)$ ]. Συμπερασματικά, είναι πιο πιθανό οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτές να θεωρήσουν πως έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτές.

**Πίνακας 22: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτές έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,080	16	,000
Likelihood Ratio	36,947	16	,002
Linear-by-Linear Association	8,496	1	,004
N of Valid Cases	100		

Σύμφωνα με τον Πίνακα 23, παρατηρείται πως το 100% των εκπαιδευτών έως 29 ετών δείχνουν αρνητική στάση στο θέμα του αν οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους 30-39 είναι 27,5% και για τους 50-59 είναι 28,6%. Ωστόσο, το 28,6% των 40-49 διατηρεί ουδέτερη στάση στο θέμα αυτό ενώ το 100% των άνω των 60 διατηρεί θετική στάση.

**Πίνακας 23: Σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

		Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες				
		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ
		απόλυτα	Διαφωνώ	ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
		Total				
Έως 29	Count	3	2	0	0	5
	% within Ηλικία (έτη)	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	20,0%	8,3%	0,0%	0,0%	5,0%
	% of Total	3,0%	2,0%	0,0%	0,0%	5,0%
30-39	Count	1	7	13	8	29
	% within Ηλικία (έτη)	3,4%	24,1%	44,8%	27,6%	100,0%
	% within Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	6,7%	29,2%	44,8%	26,7%	29,0%
	% of Total	1,0%	7,0%	13,0%	8,0%	29,0%
40-49	Count	9	13	12	8	42
	% within Ηλικία (έτη)	21,4%	31,0%	28,6%	19,0%	100,0%
	% within Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	60,0%	54,2%	41,4%	26,7%	42,0%
	% of Total	9,0%	13,0%	12,0%	8,0%	42,0%
50-59	Count	2	2	4	4	14
	% within Ηλικία (έτη)	14,3%	14,3%	28,6%	28,6%	100,0%
	% within Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	13,3%	8,3%	13,8%	13,3%	14,0%
	% of Total	2,0%	2,0%	4,0%	4,0%	14,0%

Άνω των 60	Count	0	0	0	10	0	10
	% within Ηλικία (έτη)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% within Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	10,0%
	% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	10,0%
Total	Count	15	24	29	30	2	100
	% within Ηλικία (έτη)	15,0%	24,0%	29,0%	30,0%	2,0%	100,0%
	% within Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	15,0%	24,0%	29,0%	30,0%	2,0%	100,0%

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον Πίνακα 24, συμπεραίνεται πως η σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(16, N = 100 = 55.045, p < .001)$ ]. Άρα, είναι πιο πιθανό οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτές να θεωρήσουν πως οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτές.

**Πίνακας 24: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,045	16	,000
Likelihood Ratio	52,056	16	,000
Linear-by-Linear Association	11,791	1	,001
N of Valid Cases	100		

Τέλος, σύμφωνα με τον Πίνακα 25, παρατηρείται πως το 100% των εκπαιδευτών έως 29 ετών δείχνουν θετική στάση στο θέμα του αν η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους 30-39 είναι 93,1% και για τους 40-59 είναι 90,5%. Επιπλέον, το 85,8% των 50-59 διατηρεί και πάλι θετική στάση στο θέμα αυτό. Όμως, μόλις το 40% των άνω των 60 συμφωνεί με το ότι η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.



**Πίνακας 25: Σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

		Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης				Total
		Ούτε συμφωνώ Διαφωνώ		Συμφωνώ		
		Διαφωνώ	ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα	
Έως 29	Count	0	0	4	1	5
	% within Ηλικία (έτη)	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	100,0%
	% within Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0,0%	0,0%	8,0%	2,8%	5,0%
	% of Total	0,0%	0,0%	4,0%	1,0%	5,0%
30-39	Count	0	2	14	13	29
	% within Ηλικία (έτη)	0,0%	6,9%	48,3%	44,8%	100,0%
	% within Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0,0%	16,7%	28,0%	36,1%	29,0%
	% of Total	0,0%	2,0%	14,0%	13,0%	29,0%
40-49	Count	0	4	28	10	42
	% within Ηλικία (έτη)	0,0%	9,5%	66,7%	23,8%	100,0%
	% within Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0,0%	33,3%	56,0%	27,8%	42,0%
	% of Total	0,0%	4,0%	28,0%	10,0%	42,0%
50-59	Count	0	2	4	8	14
	% within Ηλικία (έτη)	0,0%	14,3%	28,6%	57,1%	100,0%
	% within Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0,0%	16,7%	8,0%	22,2%	14,0%
	% of Total	0,0%	2,0%	4,0%	8,0%	14,0%
Άνω των 60	Count	2	4	0	4	10
	% within Ηλικία (έτη)	20,0%	40,0%	0,0%	40,0%	100,0%
	% within Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	100,0%	33,3%	0,0%	11,1%	10,0%
	% of Total					

	% of Total	2,0%	4,0%	0,0%	4,0%	10,0%
Total	Count	2	12	50	36	100
	% within Ηλικία (έτη)	2,0%	12,0%	50,0%	36,0%	100,0%
	% within Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,0%	12,0%	50,0%	36,0%	100,0%

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου chi square στον Πίνακα 26, συμπεραίνεται πως η σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(12, N = 100 = 40.075, p < .001)$ ]. Συμπερασματικά λοιπόν, είναι πιο πιθανό οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτές να θεωρήσουν πως η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτές.

**Πίνακας 26: Αποτελέσματα chi square για τη σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,075	12	,000
Likelihood Ratio	34,379	12	,001
Linear-by-Linear Association	3,632	1	,057
N of Valid Cases	100		

## 8. Συμπερασματα – Συζήτηση

Οι πληθυσμιακές μεταβολές και μετακινήσεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή, δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων έχει δημιουργήσει νέες απαιτήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωσή τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, διότι αυτοί επωμίζονται το βάρος της διαχείρισης και αντιμετώπισης των προκλήσεων που δημιουργούνται στον εκπαιδευτικό χώρο. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και να μπορούν να οργανώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, με τρόπο που να δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους εκπαιδευόμενους.

Είναι γεγονός ότι στις περισσότερες εκπαιδευτικές δομές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ενταχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχώς, ώστε να ενσωματώσουν τις διαπολιτισμικές αξίες στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία μελετήθηκε ο βαθμός αξιοποίησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία θεωρούνται κατεξοχήν χώροι πολυπολιτισμικοί, καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προέρχονται από πολλές και διαφορετικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι απαιτήσεις, τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι πρέπει να καλυφθούν, ώστε να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στο διδακτικό τους έργο.

Αρχικά, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τις γνώσεις των συμμετεχόντων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βάσει των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 62% δείχνει να γνωρίζει αρκετές πληροφορίες για τις διαπολιτισμικές αξίες, καθώς δεν συγχέει τις έννοιες διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική», ενώ σε ποσοστό 65 έως 70% φαίνεται να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ανάλογα είναι τα ποσοστά των συμμετεχόντων που εκφράζονται θετικά για την αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι η σωστή εφαρμογή μπορεί να επιφέρει ουσιώδεις αλλαγές στην κοινωνία.

Επίσης, το ίδιο ισχύει και αυτούς που πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των εκπαιδευομένων, αλλά παράλληλα συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ανάπτυξη και ενσωμάτωση.

Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσης έρευνας, η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας, θα προσφέρει τις δυνατότητες δημιουργικής διαχείρισης των διαφορετικών στοιχείων, στρατηγικές λειτουργικής και αποδοτικής επικοινωνίας, καθώς και δεξιότητες αναπροσαρμογής στάσεων και απόψεων (Νικολάου, 2005). Επίσης, θα επιτευχθεί η επίλυση των διαφορών με δημοκρατικό τρόπο και με σεβασμό στις αξίες, ενώ παράλληλα, θα καταστεί εφικτή η αποτροπή και η αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων (Παπαχρήστος, 2007).

Σε ανάλογες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν, τα ποσοστά των ενημερωμένων εκπαιδευτικών ποικίλλουν από 52 έως 81%. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Κούτσου (2012) μόλις το 52.2% δήλωσε ότι θεωρεί τον εαυτό του επαρκώς ενημερωμένο, ενώ στην έρευνα της Γκανέτσου (2006) το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 81%. Επίσης, στην έρευνα του Γκότση (2020), το ποσοστό των συμμετεχόντων που δηλώνουν επαρκώς ενημερωμένοι ανέρχεται σε 52.29%. Η έλλειψη ομοιογένειας αποτελεσμάτων μεταξύ των ερευνών ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι διαδικασίες επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι καθολικά και μαζικά, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να ανταπεξέλθουν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, φροντίζουν να αναζητήσουν μόνοι τους τις απαραίτητες πληροφορίες.

Στη συνέχεια της έρευνας, όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των ΣΔΕ;» σε γενικές γραμμές προκύπτει ένα συγκρατημένο ποσοστό, το οποίο θεωρεί πως έχει τα απαραίτητα προσόντα και την προαπαιτούμενη επιμόρφωση σχετικά με τις διαπολιτισμικές αρχές. Πιο συγκεκριμένα, το 51% διατηρεί ουδέτερη στάση όσον αφορά τη δυνατότητα επαρκούς διδασκαλίας σε μία πολυπολιτισμική τάξη, ενώ το 35% θεωρεί ότι δεν έχει τις κατάλληλες δυνατότητες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ενώ σε επίπεδο γνώσεων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά ενημερωμένους, ωστόσο στην πράξη, εντός της σχολικής αίθουσας δεν είναι σίγουροι ότι μπορούν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεντρωτικά, προκύπτει ένα μεγάλο ποσοστό (περίπου 85%), το οποίο πιστεύει ότι χρειάζεται να

επιμορφωθεί περισσότερο σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ώστε να είναι σίγουροι ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις διδακτικές ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης.

Αναφορικά με το ζήτημα της επιμόρφωσης στη διδακτική μεθοδολογία, ανάλογα αποτελέσματα έχουν προκύψει από παλαιότερες έρευνες, όπως της Δράκου (2019), της Σπανού (2017) και της Κουτσού (2012), στις οποίες αναφέρεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμούν περισσότερες δυνατότητες επιμόρφωσης με διδακτικές προσεγγίσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια της έρευνας, το ερευνητικό ερώτημα που διερεύνηθηκε ήταν το εξής: «Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;». Τα σημαντικότερα προβλήματα που αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η υποστελέχωση των εκπαιδευτικών δομών, με ποσοστό περίπου 80%, η δυσκολία επικοινωνίας λόγω γλώσσας, με ποσοστό περίπου 70%, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και υλικοτεχνικών υποδομών, με ποσοστό περίπου 60% και η έλλειψη μέσων ψυχολογικής στήριξης εκπαιδευομένων, με ποσοστό 53%. Ο παράγοντας γλώσσα φαίνεται ότι αποτελεί ένα εκ των σημαντικότερων προβλημάτων για ανάλογες έρευνες, όπως αυτή της Κουτσού (2012), ενώ η απουσία υλικοτεχνικών υποδομών, μέσων και γενικότερα οργανωμένου σχεδίου διδασκαλίας αναφέρεται ως το σημαντικότερο εμπόδιο στην έρευνα της Δράκου (2019). Παράλληλα, από τη μελέτη της βιβλιογραφία προκύπτει ότι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε μία ανομοιογενή τάξη ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας έχει επιφορτιστεί με ένα δύσκολο έργο, στο οποίο, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει, θα πρέπει να προσαρμόζεται και να διαφοροποιείται, ανάλογα με τις περιστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Ποιες είναι οι λύσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;». Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η πλειοψηφία υποστηρίζει τη δια ζώσης επιμόρφωση ή ακόμη και το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης. Τα ποσοστά που επιθυμούν επιμόρφωση και την προτείνουν ως την ιδανικότερη λύση είναι αρκετά υψηλά και προσεγγίζουν το 90 έως 97%. Ανάλογη είναι και η άποψη που κατατίθεται από τους Καψάλης & Παπασταμάτης (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην ικανοποίηση των διδασκικών, επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς οι

εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις.

Επίσης, θετική είναι και η άποψη των συμμετεχόντων, με υψηλά ποσοστά, για το θεσμό του μέντορα, τις κοινότητες μάθησης, την αναβάθμιση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, τη ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής αγωγής. Γενικότερα, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχουν θετική στάση σε μία σειρά επιλογών που θα μπορέσουν να συνεισφέρουν στην επίλυση των προβλημάτων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανάλογα είναι και τα ποσοστά που σημειώνονται στην έρευνα της Δράκου (2019) και της Κουτσού (2012), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, σε αρκετά υψηλά ποσοστά (άνω του 80%) δηλώνουν πρόθυμοι να δεχτούν την υποστήριξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων και φορέων εκπαίδευσης διαπολιτισμικής αγωγής.

Αναφορικά με το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είναι το εξής: «Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών σε ΣΔΕ αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;», προκύπτουν υψηλά ποσοστά, άνω του 80% σχεδόν για όλες τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι οι θεωρίες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι δράσεις διαχείρισης κρίσεων και οι λοιπές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντικές και θα πρέπει να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απαντήσεις σχετικά με την κάλυψη των αναγκών, καθώς ένα ποσοστό τη τάξεως του 95% και άνω είναι θετικό σε διαδικασίες επιμόρφωσης, υποστήριξης και συνεργασίας με ψυχολόγους και ειδικούς.

Ανάλογη είναι η επιθυμία για επιμόρφωση και κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών στην έρευνα που διενέργησε η Κουτσού (2012). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της τα ποσοστά για την κάλυψη όλων των εκπαιδευτικών αναγκών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι υψηλά, άνω του 85%, γεγονός που αποδεικνύει το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συγκεντρωτικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ φαίνεται να αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα και εμπόδια που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο, ιδιαίτερα όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μια πολυπολιτισμική τάξη.

Αντιλαμβάνονται τις ελλείψεις τους, γνωρίζουν ότι χρειάζεται προσπάθεια τόσο από τους ίδιους, όσο και από την πολιτεία και είναι θετικοί σε οποιαδήποτε διαδικασία επιμόρφωσης που θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν τη διδακτική τους μεθοδολογία, ώστε να ανταποκριθούν στις αυξημένες διαπολιτισμικές ανάγκες.

Κάνοντας αναφορά στις διαφοροποιήσεις που προέκυψαν από τις συσχετίσεις φύλου και ηλικίας με τις απόψεις των εκπαιδευτών, προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα. Η σχέση φύλου και απόψεων για την ικανότητα δημιουργίας συνεργατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(4, N = 100 = 12.165, p = .016)$ ]. Συμπερασματικά, είναι πιο πιθανό οι γυναίκες να εκφράσουν πιο θετική στάση από τους άνδρες αναφορικά με το ότι θεωρούν πως είναι ικανές να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Στη συνέχεια, η σχέση φύλου και απόψεων για το αν είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ψυχολογία των μαθητών είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(4, N = 100 = 13.275, p = .010)$ ]. Συμπερασματικά, είναι πιο πιθανό οι γυναίκες να συμφωνήσουν πως η ψυχολογία των μαθητών είναι εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους άνδρες.

Έπειτα, όσον αφορά τη σχέση φύλου και απόψεων για το αν οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(2, N = 100 = 9.041, p = .011)$ ]. Έτσι, είναι πιο πιθανό οι γυναίκες να συμφωνήσουν πως οι τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας αποτελούν εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους άνδρες.

Επίσης, η σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι εκπαιδευτές έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(16, N = 100 = 53.080, p < .001)$ ]. Συμπερασματικά, είναι πιο πιθανό οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτές να θεωρήσουν πως έχουν επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτές.

Επιπρόσθετα, η σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά



σημαντική [ $\chi^2(16, N = 100 = 55.045, p < .001)$ ]. Άρα, είναι πιο πιθανό οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτές να θεωρήσουν πως οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτές.

Τέλος, η σχέση ηλικίας και απόψεων για το αν η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(12, N = 100 = 40.075, p < .001)$ ]. Συμπερασματικά λοιπόν, είναι πιο πιθανό οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτές να θεωρήσουν πως η συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτές.

## 8.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως γίνεται αντιληπτό από τους περιορισμούς της έρευνας, θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθεί μια μελλοντική έρευνα, καλύπτοντας μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Έτσι θα ήταν δυνατό να γενικευτούν τα συμπεράσματα με μεγαλύτερη ασφάλεια. Ένα στοιχείο που προέκυψε από την παρούσα έρευνα είναι ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούσαν ότι δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι σε θέματα και πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί μόνο στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχουν κληθεί να εφαρμόσουν στην πράξη τις ανάλογες πρακτικές. Έτσι, θα ήταν δυνατή η πιο λεπτομερειακή διερεύνηση των αναγκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων : Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ενάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Frederick / Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ελ., (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου*. (Τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, στο Δ. Βαϊκούση, & συν. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκανέτσου Σ.Χ. (2006). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να ανταπεξέλθουν στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Διπλωματική εργασία. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δράκου, Ε. (2019). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές*. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Εκπαίδευση Ενηλίκων. ΕΑΠ

JarvisP. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Εκδόσεις Αθήνα: Μεταίχμιο

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καραγιάννη, Ε., Νικήτας, Ι., Παππά, Θ., Παπαναγιώτου, Σ., Προκοπίου, Ε. & Σιώπα, Χ. (2004). Διαμορφώνοντας το Πρόγραμμα Σπουδών για το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: θεωρητικοί προβληματισμοί και πρακτική εφαρμογή. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* (σσ. 85-92). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*, τόμος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης

Κατσάνη, Γ., Τσάφος, Β. & Χατζηθεοχάρους (2004). Η καινοτομία ως πρόκληση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στάσεις και αντιστάσεις: το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* (σσ. 33-41). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Β'. Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257-273.

Κογκούλης, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κόκκος, Α. (2002). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα : Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντάκος Α. & Γκόβαρης Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε, Αθήνα.

- Κοτσιφάκης, Θ. (2005). *Η μεγάλη περιπέτεια της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Κουτσού, Ο. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κριζέα, Μ. Α. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μια εμπειρική διερεύνηση στους Νομούς Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Μεσσηνίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κώττη, Δ. (2008). Βιωματική μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αφιέρωμα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5356>.
- Λαζαρόπουλος, Α. (2011). *Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά τους εκπαιδευτές ενηλίκων : προδιαγραφές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα καθιστά τους εκπαιδευτές ενηλίκων διαπολιτισμικά έτοιμους*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαλικιώση – Λοΐζου Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης, *Ψυχολογία*, 15(1), 1-15
- Μανάβη, Χ. (2000). *Η εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας της ανάπτυξης της τοπικής αυτοδιοίκησης. Εμπειρική διερεύνηση σε δήμους του Νομού Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική ομάδα
- Μάρδας, Γ. (2001). *Οικονομική Θεωρία, Δια Βίου Παιδεία και Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Μαρίνη, Μ. (2019). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας «Αργώ». *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 514-532
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μενεξές, Γ. (2008). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο* [Διαφάνειες Powerpoint]. <http://users.auth.gr/gmenexes/docs/01D.pdf>
- Μιλέση Χ. & Πασχαλιώρη Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας, Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 82-96
- Μουσιδίου, Ε. (2018). *Ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτών ενηλίκων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - Η περίπτωση των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Καβάλας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*.
- Νόμος 1404/83, άρθρο 45, ΦΕΚ Α'173/24.11.1983, *Τδρυσητάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων*. Διαθέσιμο στο [http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm](http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm)
- Νόμος 2413/96, (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στο [http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm](http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm)

Νόμος 3879/10, (ΦΕΚ 163 Α/21.9.10), *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, Διαθέσιμο στο [http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm](http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm)

Νόμος 4415/16, (ΦΕΚ 159 Α/6.9.16), *Ρυθμίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Διαθέσιμο στο [http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm](http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/NomoiDiapEkp.htm)

Παγγέ, Τ. (2005). *Τυπική, Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διαθέσιμο στο [http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original\\_language/ioannina\\_GR.doc](http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original_language/ioannina_GR.doc)

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός

Παπαχρήστος, Κ. (2007). Η έμφυλη διάσταση της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής – Ανιχνεύοντας πτυχές του διαπολιτισμικού συμβούλου. Στο : Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα *Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα*, Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, Αθήνα : Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.ΙΕ.Π.ΕΚ.)

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. <https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Πομποδάκης, Γ. (2015). *Ο ρόλος και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενηλίκων προσφύγων/μεταναστών σε προγράμματα μάθησης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος

Σαββίδου, Ν. & Χατζηαποστόλου, Α. (2018). *Απόψεις Εκπαιδευτών Ενηλίκων για τον ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους. Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση*. (Πτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σαϊτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα : Τυπωθήτω

Σιμόπουλος, Γ (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα Επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Πατρών

Σπανού, Μ. (2017). *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Εύβοιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

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

Σύψας, Α., Λέκκα, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). *Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και δια βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7.

Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2003). *Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο Α. Βεκρής και Ε. Χοντολίδου (επιμ.) Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιμπουκλή, Αν & Φίλλιπς, Ν, (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε, Αθήνα*.

Φουκίδου, Α. (2012). *Ο μετανάστης μέσα από τα μάτια των Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*, Αθήνα: Μεταίχμιο

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

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού στην πράξη: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα*. Στο: Κουτσογιάννης, Δ. & Αραποπούλου,



Μ. (επιμ.) *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευσης: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σσ. 159-178.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). Διαφορετικότητα και Πολιτισμός. Στο: *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Χοντολίδου, Ε. (2010). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Βεκρής, Λ., Χοντολίδου, Ε., *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, β' έκδοση, σ.σ.74-78

Kalamatianou, A., Koulis, A. & Panagopoulos, E. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*: Πάτρα

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Παπαδοπούλου, Μ. & Τόμπρου, Μ. (μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, P. & Bond, M. (2005). *Η Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Tiedt, P.L. & Tiedt, I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήσης

## **Ξενόγλωσση**

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. London: Routledge.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals* {SEC(2011) 957 final

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions *Action Plan on the integration of third country nationals*, COM(2016) 377 final.

Council of Europe, (2017). *The European Qualifications Passport for Refugees*, Available from: <https://rm.coe.int/168070016d>.

- Creswell, J. W. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (2η εκδ.). Αθήνα: ΙΩΝ.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Eurydice - European Commission. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Διαθέσιμο στο: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Integrating\\_immigrant\\_children\\_2004\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf)
- European Commission(1999). *Second Hand Schools. Guide for setting up a Second Chance School*.
- Grouws, D. & Cebulla, K. J. (2000). *Improving Student Achievement in Mathematics: Part I: Research Findings*. Eric Digest
- Guion, L. & Diehl, D. (2010). An Overview of Diversity. *EDIS*. 2010, 8, 1-4.
- Papadopoulos, I., Tilk, M. & Taylor, G. (1998). Transcultural Care: A guide for nurse education. *BJN*, 8 (21), 1453-1457.
- Pedersen, P. B. & Ivey, A. E. (1993). *Culture-centered counseling and interviewing skills: A practical guide*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Ploumis – Devick, E. (1992). *Appreciating Difference*. Tallahassee, FL: South Eastern Regional Vision for Education.
- Sousa, V. D., Zauszniewski, J. A., & Musil, C. M. (2004). How to determine whether a convenience sample represents the population. *Applied Nursing Research*, 17(2), 130-133.

## Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο»

### Διερεύνηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ

#### ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητέ/η κύριε/ία

Ονομάζομαι Ζωή Λάζαρη και είμαι φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών "Εκπαίδευση ενηλίκων" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ», επιθυμώ να σας προσκαλέσω να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί.

Βασικός στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν.

Η συνεισφορά σας αποτελεί πολύτιμη βοήθεια. Το ερωτηματολόγιο είναι αυστηρά ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα μας παρέχετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την θετική σας ανταπόκριση.

Σε περίπτωση αποριών ή διευκρινήσεων μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα παρακάτω στοιχεία: email: z.lazari@hotmail.gr

#### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων που καταγράφετε, καθώς και τη διασφάλιση των προσωπικών σας δεδομένων, με βάση τον κανόνα GDPR (ΕΕ) 2016/679. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διατηρείτε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από την έρευνα όποτε επιθυμείτε αποσύροντας τα δεδομένα σας.

Προχωρώντας στο επόμενο τμήμα, συμφωνείτε να συμμετάσχετε εθελοντικά στην παρούσα έρευνα.

## Διερεύνηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ

\* Απαιτείται

### ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητέ/ή κύρια/ια

Ονομάζομαι Ζωή Λάζαρη και είμαι φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών "Εκπαίδευση ενηλίκων" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ», επιθυμώ να σας προσκαλέσω να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Βασικός στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν.

Η συνεισφορά σας αποτελεί πολύτιμη βοήθεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα μας παρέχετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την θετική σας ανταπόκριση.

Σε περίπτωση αποριών ή διευκρινήσεων μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα παρακάτω στοιχεία:  
email: [z.lazari@hotmail.gr](mailto:z.lazari@hotmail.gr)

### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων που καταγράφετε, καθώς και τη διασφάλιση των προσωπικών σας δεδομένων, με βάση τον κανόνα GDPR (ΕΕ) 2016/679. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διατηρείτε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από την έρευνα όποτε επιθυμείτε αποσύροντας τα δεδομένα σας.

Προχωρώντας στο επόμενο τμήμα, συμφωνείτε να συμμετάσχετε εθελοντικά στην παρούσα έρευνα.

#### Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Άνδρας  
☐ Γυναίκα

2. Ηλικία (έτη): \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Έως 29  
☐ 30-39  
☐ 40-49  
☐ 50-59  
☐ Άνω των 60

3. Σπουδές (επιλέξτε το ανώτερο): \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Πτυχίο ΤΕΙ  
☐ Πτυχίο ΑΕΙ  
☐ Δεύτερο πτυχίο  
☐ Μεταπτυχιακό  
☐ Διδακτορικό

4. Έτη προϋπηρεσίας: \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Έως 9  
☐ 10-19  
☐ 20-29  
☐ Πάνω από 30

5. Περιφέρεια ΣΔΕ στο οποίο έχετε τοποθετηθεί: \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Κεντρική Μακεδονία  
☐ Δυτική Μακεδονία  
☐ Ήπειρος

6. Έχετε τοποθετηθεί σε ΣΔΕ σε κατάσταση κράτησης: \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Ναι  
☐ Όχι

I.

Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση

7. Στις παρακάτω προτάσεις, καλείστε να σημειώσετε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε: \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» αναφέρονται στο ίδιο πράγμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διαδικασία όπως και το αποτέλεσμα των διεργασιών εντός του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας στο σύνολό της ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, να εκφράζονται ελεύθερα, παράλληλα με την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία των εκπαιδευόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να συνυπάρχουν και να συμπορευθούν διαφορετικές ταυτότητες μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει τους εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην Ελληνική κοινωνία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και την εισαγωγή της ελληνικής κουλτούρας στην διαπαιδewγή των εκπαιδευόμενων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## II.

Απαιτήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

8. Στις παρακάτω προτάσεις, καλείστε να σημειώσετε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Έχω ικανοποιητική επιμόρφωση για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχω επαρκή επαυξημένα προσόντα για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχω επαρκή εμπειρία για να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχω τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτεί η διδασκαλία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπορώ να διαχειριστώ αποτελεσματικά μια τάξη με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχω το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό για να διδάξω σε μια τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπορώ να χρησιμοποιήσω αποδοτικά διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας τάξης με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με θεωρώ ικανό να δημιουργήσω ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στην τάξη με εκπαιδευόμενους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## III.

Προβλήματα και τρόποι αντιμετώπισης

9. Στις παρακάτω προτάσεις, καλείστε να σημειώσετε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς το κατά πόσο οι προτάσεις αυτές αποτελούν προβλήματα που αντιμετωπίζετε στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω της μη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυσκολίες στη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαφορετικές θρησκευτικές συνήθειες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υλικοτεχνικές υποδομές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η συνεργασία με τη διεύθυνση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το εκπαιδευτικό υλικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ψυχολογία των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαφορά στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι μαθησιακές δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποστελέχωση εκπαιδευτικών δομών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπερρριθμες τάξεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη μέσων ψυχολογικής στήριξης εκπαιδευόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το νομοθετικό πλαίσιο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Στις παρακάτω προτάσεις, καλείστε να σημειώσετε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς το κατά πόσο οι προτάσεις αυτές αποτελούν τρόπους με τους οποίους επιλύετε τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Υποστήριξη των εκπαιδευόμενων που υστερούν σε γνώσεις σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εισαγωγή του χιούμορ στην τάξη για την αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ένταξη μη λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνία με εκπαιδευόμενους και εκτός της τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκμάθηση βασικών στοιχείων γλωσσών που μιλούν οι εκπαιδευόμενοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διάλογος στην τάξη και συνεργασία για την ομογενοποίηση των εκπαιδευόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποστήριξη εκπαιδευόμενων εκτός της τάξης με διαδικτυακά μέσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαφορετική αξιολόγηση εκπαιδευόμενων ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργασία με τη διεύθυνση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### IV.

Εκπαιδευτικές ανάγκες και τρόποι κάλυψης

11. Στις παρακάτω προτάσεις, καλείστε να σημειώσετε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς το κατά πόσο οι προτάσεις αυτές αποτελούν εκπαιδευτικές ανάγκες στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Θεωρίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τεχνικές προσωποποιημένης διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δράσεις σχετικά με την διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποστήριξη της μάθησης με τη χρήση υλικοτεχνικών υποδομών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μέθοδοι για την υποστήριξη αδύναμων εκπαιδευόμενων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρήση προγραμμάτων για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους εκπαιδευόμενους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μέθοδοι προσέγγισης των αρχών της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεωρίες συναισθηματικής υποστήριξης εκπαιδευόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τεχνικές προσωποποιημένης αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μεθοδολογία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



12. Στις παρακάτω προτάσεις, καλείστε να σημειώσετε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε ως προς το κατά πόσο οι προτάσεις αυτές αποτελούν τρόπους κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Επιμόρφωση δια ζώσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενδοσχολική επιμόρφωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μέντορας - mentoring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινότητες μάθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προγράμματα αναβάθμισης υλικοτεχνικών υποδομών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από ομάδες εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συναφών ειδικοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποστήριξη των εκπαιδευτών από ειδικούς σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψυχολογική υποστήριξη εκπαιδευτικών από ειδικούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύσταση πλατφόρμας για συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενημέρωση για εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτορυθμιζόμενη μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

## Παράρτημα Β: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,  
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ Α' ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Μαρούσι, 8-4-2021

Αρ. Πρωτ: Κ1/40082

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ.- Πόλη : 15180, Μαρούσι  
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου  
Τηλέφωνο : 213 131 1623

Προς: κ. Λάζαρη Ζωή  
(mail)

Κοιν: ΣΔΕ: Ηπείρου, Δυτικής και Κεντρικής  
Μακεδονίας  
(mail)

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας  
Σχετ.: 39306/6-4-2021

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού έγγραφου αιτήματός σας για διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Ηπείρου, Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου σας, διαπιστώθηκε ότι πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).

Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. Δ.Β.Μ & Ν., καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Μουζάκης Διονύσης

Εσωτερική διανομή:

1. Γραφείο Γενικού Γραμματέα Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ&Ν.
2. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
3. Τμήμα Οργάνωσης και Εφαρμογής Εκπαίδευσης Ενηλίκων

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.