



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:
«Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:
**«Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση
της διαπολιτισμικής ετοιμότητας για την αποτελεσματική
υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία στην
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ-ΕΙΡΗΝΗ
(076413)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
Κα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΑΘΗΝΑ

2021



ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ-ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Κα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Κος ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

Αφιερωμένη, στα παιδιά μου Ελένη και Αλεξία-Θεοδώρα, καθώς και
στους γονείς μου και στα αδέρφια μου,

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract	9
Εισαγωγή.....	11
Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	15
Κεφάλαιο 1 Το πρόβλημα της έρευνας.....	15
1.1 Ανασκόπηση ερευνών.....	15
1.2 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	20
1.3 Συμβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	21
Κεφάλαιο 2 Θεωρητικό πλαίσιο.....	22
2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα.....	22
2.1.1 Τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.....	22
2.1.2 Από το μονοπολιτισμικά μοντέλα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στα πολυπολιτισμικά.....	24
2.1.3 Οι αρχές και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	28
2.1.4 Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	31
2.1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	35
2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	37
2.2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	38
2.2.2 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	41
2.2.3 Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	46
2.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.....	50
2.3.1 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	51
2.3.2 Η σημασία και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	54
2.3.3 Ο αντίκτυπος της επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.....	56
Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	61
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία έρευνας.....	61
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	61
3.2 Μέθοδος προσέγγισης.....	61
3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	62
3.4 Το δείγμα της έρευνας.....	64
Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα έρευνας.....	65
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	65
4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.....	66
4.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα.....	72
4.4. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	79

Κεφάλαιο 5 Συζήτηση- Συμπεράσματα	84
Κεφάλαιο 6 Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....	93
Βιβλιογραφία.....	95

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	65
Πίνακας 2. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ).....	677
Πίνακας 3. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	699
Πίνακας 4. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....	70
Πίνακας 5. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς στους οποίους η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)	71
Πίνακας 6. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς στους οποίους η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.....	72
Πίνακας 7. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)	73
Πίνακας 8. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....	73
Πίνακας 9. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ).....	75
Πίνακας 10. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	76
Πίνακας 11. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	777
Πίνακας 12. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που είναι σημαντικό να εστιάζει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ).....	78
Πίνακας 13. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που τους βοήθησε το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)..	82
Πίνακας 14. Αποτελέσματα για το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών απο τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διαπολιτισμική εκπαίδευση (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)	83
Πίνακας 15. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τι πρέπει να αλλάξει στα προγράμματα επιμόρφωσης διαπολιτισμική εκπαίδευση (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ).....	83

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο “Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση”, αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειριστούν με τρόπο αποτελεσματικό την μαθητική ετερογένεια και κατ’ επέκταση να μπορέσουν να υποστηρίξουν πολύπλευρα τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δημοτικό σχολείο. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια προτάσσεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη ενδυνάμωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε μία κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού ως απόρροια της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας που διακρίνει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις. Η πρόκληση της συμπερίληψης μεταναστών μαθητών καθιστά επιτακτική την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να διακρίνονται από διαπολιτισμική ετοιμότητα και να είναι ευέλικτοι ως προς τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν και υλοποιούν την διδασκαλία. Ωστόσο γεννώνται ερωτηματικά για το κατά πόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτά τους παρέχουν την ευκαιρία να καταστούν διαπολιτισμικά έτοιμοι να διαχειριστούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό κατά τη διδακτική πράξη. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ακολούθησε την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα από την ανάλυση των οποίων διαφάνηκε ότι αν και η επιμόρφωση αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως αναγκαία προϋπόθεση για να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να καταστούν διαπολιτισμικά έτοιμοι και να υποστηρίξουν κατά τη διδασκαλία τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στην πράξη τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν διασφαλίζουν την απόκτηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει αναδεικνύει την ανάγκη να επέλθουν ποιοτικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και υλοποιούνται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να επαναπροσδιορίσουν αφενός τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα και αφετέρου, τις διδακτικές τους πρακτικές.

Λέξεις-κλειδιά: επιμόρφωση, διαπολιτισμική ετοιμότητα, εθνοπολιτισμική ετερογένεια, εκπαιδευτικοί, δημοτικό σχολείο

Abstract

This diploma thesis under the title: "The contribution of further education and training towards strengthening intercultural readiness to provide effective support to migrant students through teaching in Primary Education" aim at investigating the opinions and views held by teachers on the role that is played by further education and training in the intercultural readiness of teachers, in order to manage student heterogeneity in an effective way, and by extent, be able to provide all-round support to students with an immigrant background at primary school. The selection of this specific topic was dictated by the fact that, in recent years, an increasing need has emerged for strengthening the knowledge and skills of teachers, in order to establish a learning environment that corresponds to the diverse needs of the student population, as a result of the ethno cultural heterogeneity that characterizes modern school classrooms. The challenge of including migrant students makes it an imperative need for teachers to be characterized by intercultural readiness, and flexibility, in terms of how they plan and implement teaching. However, questions arise regarding whether further education and training programs can actually meet the corresponding needs of teachers, and whether these programs provide teachers the opportunity to develop their intercultural readiness, in order to be able to manage cultural pluralism in teaching practice. During research that was conducted, the quantitative methodological approach was followed, and through the use of a questionnaire, quantitative data were gathered. From the analysis of these data, it was made clear that, although further education and training is recognized by Primary Education teachers as an essential requirement for them to be able to acquire the necessary knowledge and skills, in order to develop their intercultural readiness, and support the process of teaching students with an immigrant background, in practice, further education and training programs do not ensure the acquisition of knowledge that can enhance the level of intercultural readiness. The low level of satisfaction that is experienced by teachers, as a result of the intercultural further education and training programs that they have attended, highlight the need of implementing quality-driven changes in the way, in which, these programs are designed and implemented, in order for teachers to be able to review their opinions, views, and attitude towards diversity, on the one hand, and towards their own teaching practices, on the other.

Keywords: further education and training, intercultural readiness, ethnocultural heterogeneity, teachers, primary school

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές τα τελευταία πέντε χρόνια έχουν φέρει στην επιφάνεια μία σειρά νέων προκλήσεων οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι τα ευρωπαϊκά κράτη - συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας- καλούνται να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και η οποία αντανakλάται με ανάγλυφο τρόπο στις σύγχρονες σχολικές τάξεις. Το ζήτημα της συμπερίληψης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών καθιστά επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός (Σούλης, 2013, σ.19, 20).

Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και εφαρμόζουν τις πολιτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις τάξεις σύμφωνα με τις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις, στοιχείο το οποίο προϋποθέτει αυτές να εναρμονίζονται με τις διαπολιτισμικές αρχές για τη συνύπαρξη και τη διαχείριση του πλουραλισμού. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν την κοινωνική αξία που έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να μπορέσουν να εμπλακούν ενεργά και να υιοθετήσουν πρακτικές που την προάγουν στην πράξη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ.195).

Η δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους» προϋποθέτει την πρακτική εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2013, σ.20). Στόχευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παιδαγωγική ισότητα, δηλαδή η διαμόρφωση συνθηκών μέσα στο περιβάλλον του σχολείου που διασφαλίζουν την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών ανεξάρτητα από το αν ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές και φυλετικές ομάδες (Πιατά, 2014, σ.176). Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, αντιμετωπίζουν την πρόκληση να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία που διακρίνει το μαθητικό πληθυσμό εγείροντας ερωτήματα για το κατά πόσο είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στην πολυμορφία που υπάρχει (Γεροσίμου, 2014, σ.107).

Συνακόλουθα τίθεται το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης που συνεπάγεται τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η οποία αφενός, είναι εστιασμένη στις επιμορφωτικές τους ανάγκες και αφετέρου, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα από ενέργειες εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό η εμπλοκή σε επιμορφωτικές δράσεις να αποβλέπει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών αξιών και δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και στάσεις, να

επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους και να τεθούν σταδιακά τα θεμέλια για την οικοδόμηση μια κουλτούρας συμπερίληψης. Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σύγχρονα συμπεριληπτικά σχολεία (Γεροσίμου, 2014, σ.107).

Από τα όσα επισημάνθηκαν διαφαίνεται ότι η μαθητική ετερογένεια ως απόρροια του πολιτισμικού πλουραλισμού απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν μέσα στις γενικές τάξεις μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και εμπειρίες. Κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. Τίθεται λοιπόν, στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού προβληματισμού το ζήτημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων για να διαχειριστούν τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών και να δημιουργήσουν συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση όλων στο γενικό σχολείο (Σιμόπουλος, 2014, σ.4).

Η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που συνδυάζουν τη θεωρία και την πράξη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές πρακτικές και να υποστηρίξουν εκπαιδευτικά με τρόπο αποτελεσματικό τους μαθητές. Με άξονα αυτό επιλέχθηκε το θέμα της διπλωματικής να εξετάσει τη συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εργασία δομείται σε πέντε κεφάλαια εκ των οποίων το πρώτο αναδεικνύει το πρόβλημα της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται μια ανασκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο και με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή επισημαίνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, η σημασία και η αναγκαιότητά της όπως επίσης τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από επιμέρους ενότητες.

Αναλυτικότερα, στη πρώτη ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου αναδεικνύονται οι βασικές παράμετροι που σχετίζονται με τις αρχές και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως επίσης ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει

στο πλαίσιο αυτής ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και κατ' επέκταση, θα δοθεί βαρύτητα στα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας-επάρκειας και γενικά της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο αυτό.

Η δεύτερη ενότητα εστιάζει σε ζητήματα που άπτονται της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της οποίας θα καταδειχθεί η συμβολή της επιμόρφωσης στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη πράξη.

Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται σε ζητήματα που σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την κατεύθυνση θα καταδειχθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η σημασία και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης καθώς και ο αντίκτυπος αυτής στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στην πολιτισμική ετερογένεια που διακρίνει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις.

Στο τρίτο κεφάλαιο που ακολουθεί επισημαίνονται στοιχεία τα οποία αφορούν η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της έρευνας. Ειδικότερα στη βάση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν προσδιορίζονται η μέθοδος έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων όπως επίσης, το δείγμα της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο συσχετίζονται αφενός, τα αποτελέσματα της έρευνας με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ευρήματα άλλων ερευνών προκειμένου να εντοπιστούν συγκλίσεις και αποκλίσεις και αφετέρου, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις μελλοντικής έρευνας συνεκτιμώντας τους περιορισμούς που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η παρούσα έρευνα.

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1 Το πρόβλημα της έρευνας

1.1 Ανασκόπηση ερευνών

Σε διεθνές επίπεδο τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές έρευνες οι οποίες επιδιώκουν να καταδείξουν πτυχές οι οποίες σχετίζονται με το ζήτημα της διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού από τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση. Σε αυτή την κατεύθυνση τα ευρήματα της έρευνας που υλοποιήθηκε από την Καραγιάννη (2018, σ.370) καταδεικνύουν ότι δεν αξιοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη στοιχεία από τον πολιτισμό και τη γλώσσα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ενώ διαπιστώθηκε πως δεν πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διδακτικές προσαρμογές αλλά ούτε αξιοποιείται το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για να διασφαλιστεί η πολυεπίπεδη υποστήριξη των μαθητών αυτών.

Από τα αποτελέσματα της Καραγιάννη (2018, σ.370) διαφάνηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας όπως επίσης και χαμηλά επίπεδα ικανότητας ενσυναίσθησης. Με άλλα λόγια, καθίσταται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες διαπολιτισμικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο όλα εκείνα τα ζητήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της πολιτισμικής ετερογένειας που παρουσιάζει η σχολική τάξη, γεγονός που προτάσσει την ανάγκη ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης με σκοπό να εμπλουτιστούν οι διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούνται (Καραγιάννη, 2018, σ.370).

Με άλλα λόγια απαιτείται μία συνολική διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και υλοποιείται η μαθησιακή διεργασία. Αυτή η διαφοροποίηση προϋποθέτει εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται από τους μαθητές ώστε μέσα σε αυτό να εμπεριέχονται στοιχεία τα οποία συνδέονται με τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Καραγιάννη, 2018, σ.370). Κατά αυτό τον τρόπο δημιουργούνται μέσα στην τάξη ευνοϊκές συνθήκες και προϋποθέσεις να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Συνακόλουθα, όταν το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών ευνοείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών ενώ παράλληλα, σχεδιάζονται και υλοποιούνται δραστηριότητες οι οποίες έχουν νόημα

για τους μαθητές και οι οποίες δεν αποβλέπουν μόνο στην οικοδόμηση γνώσεων αλλά προάγουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.2).

Από την άλλη μεριά σε παρόμοια κατεύθυνση με την παραπάνω έρευνα κινήθηκε και αυτή που υλοποιήθηκε από τους Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου και Παμπούρη (2017, σ.35) εστιάζοντας στη συμβολή της επιμόρφωσης και στον αντίκτυπο που έχει αυτή στη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο συνέβαλε στη διαφοροποίηση του τρόπου σκέψης αλλά και των στάσεων τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτόν εξοπλίστηκαν με διδακτικές μεθόδους τις οποίες μπόρεσαν να αξιοποιήσουν κατά τη διδακτική πράξη διαφοροποιώντας τις διδακτικές τους προσεγγίσεις. Πρακτικά αυξήθηκε η αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών όπως είναι για παράδειγμα το θεατρικό παιχνίδι και η εργασία σε ομάδες ενώ δεν θα πρέπει να παραληφθεί ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με οπτικοακουστικό υλικό, στοιχείο που συνέβαλε στην πιο αποτελεσματική πρόληψη αλλά και επεξεργασία των πληροφοριών από τους μαθητές.

Οι Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου και Παμπούρη (2017, σ. 36-37) παρατηρούν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες όπως επίσης τους παρέχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με ένα πλήθος από διδακτικές πρακτικές ώστε να μπορούν αυτές στη συνέχεια να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία. Το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης σύμφωνα με την Hajisoteriou και τους συνεργάτες της (2018) θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από την εκμάθηση των αρχών της δημοκρατίας και της αμοιβαίας κατανόησης, το ενδιαφέρον για τους άλλους πολιτισμούς, την κατανόηση του εαυτού και των άλλων αλλά και την πολυεπίπεδη υποστήριξη των ομάδων εκείνων του μαθητικού δυναμικού που λόγω των εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών κινδυνεύουν να αποκλειστούν και να περιθωριοποιηθούν.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι σημαντικό να προτάσσουν στην πράξη τη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς, αναδεικνύοντας ότι η διαφορετικότητα συνιστά πηγή μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό τα προγράμματα είναι σημαντικό να εστιάζουν σε

δραστηριότητες καλλιέργειας των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, στοιχείο κομβικής σημασίας για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι και αλλοεθνείς μαθητές (Hajisoteriou, Karousiou, & Angelides, 2018, p. 3-4). Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και οι παρατηρήσεις από την Sakka (2010, p.119) καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι καθοριστικής σημασίας για τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών μέσα στις γενικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι για να μπορέσουν να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και κατ' επέκταση για να προσδώσουν σε αυτές ένα προσανατολισμό διαπολιτισμικό θα πρέπει να παρασχεθεί πρόσθετη υποστήριξη και επιμόρφωση σε πιο συστηματική βάση (Sakka, 2010, p.119).

Συμπληρωματικά λειτουργούν τα ευρήματα των Mattheoudaki, Maligkoudi και Chatzidaki (2017, p.370). Μέσα από τη διερεύνηση των στάσεων και των πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατέστη εμφανές ότι ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζονται οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ελλιπής καθώς οι πρακτικές που αξιοποιούν περιορίζονται ως επί το πλείστον στο να τους παρέχουν μικρότερης έκτασης κείμενα και πιο εύκολες ασκήσεις (Mattheoudaki, Maligkoudi & Chatzidaki, 2017, p.370). Διαφαίνεται δηλαδή, ότι οι πρακτικές έχουν επιφανειακό χαρακτήρα και ακολουθούν μία ελλειμματική άποψη για τις ικανότητες των μαθητών αυτών, στοιχείο το οποίο υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από στοχευμένη επιμορφωτική στήριξη για να μπορέσουν να προβούν σε πιο ουσιαστικές και αποτελεσματικές διδακτικές προσαρμογές (Mattheoudaki, Maligkoudi & Chatzidaki, 2017, p.370) στη βάση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017, σ.134) επισημαίνουν ότι η διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία ενδείκνυται για την διδακτική υποστήριξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο γενικό σχολείο. Το βασικότερο πλεονέκτημα της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας έγκειται στο ότι βασίζεται στον εμπλουτισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και στην αξιοποίηση παραδειγμάτων τα οποία βασίζονται την εμπειρία και τα βιώματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν παραδείγματα από διαφορετικούς πολιτισμούς και να τα συνδέουν με το διδακτικό περιεχόμενο καθώς κατά αυτό τον τρόπο προάγεται η ανάπτυξη ενός γόνιμου διαπολιτισμικά διαλόγου κατά τη μαθησιακή διεργασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου,

2017, σ.134). Επίσης, οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται είναι σημαντικό να αξιοποιούν τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της μάθησης μέσω project.

Σε έρευνα των Kaldi, Filippatou και Govaris (2011, p. 44-45) διαφάνηκε ότι μέσω της μεθόδου project οι μαθητές εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, διαμορφώνουν μία θετική στάση απέναντι στην συνεργατική μάθηση, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων με τους συνομηλίκους με αφορμή ένα θέμα που επεξεργάζονται, αυξάνοντας την αλληλεπίδραση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, υπάρχει μία συνολική βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας και του τρόπου με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές. Η εφαρμογή της μεθόδου στην πράξη βοηθά όλους τους μαθητές να αποκτήσουν νέες εμπειρίες και να οικοδομήσουν γνώσης μέσα από την συνεργασία.

Αντίστοιχα τα ευρήματα της έρευνας που υλοποιήθηκε από τους Coronel και Gómez-Hurtado (2014, p. 417) υποδεικνύουν ότι είναι αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία αλλά και η μεθοδευμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο κατά τη διάρκεια της θητείας τους όσο και πριν την ένταξη τους στο επάγγελμα για να μπορέσουν να αποτινάξουν τις πρακτικές εκείνες που έχουν χαρακτήρα αφομοιωτικό και δεν προάγουν τη γόνιμη αλληλεπίδραση που αποτελεί το βασικό ζητούμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν και οι Flores και Smith (2009, p. 349) η έρευνα των οποίων διενεργήθηκε στο νότιο Τέξας. Από την εν λόγω έρευνα διαφάνηκε ότι είναι σημαντική η εμπειρία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί από την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση και την έκθεση τους σε τάξεις πολυπολιτισμικές. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διευκρινίζουν ότι η εμπειρία δεν επαρκεί αλλά για την υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών βασική προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός του πλαισίου της επαγγελματικής ανάπτυξης αναγνωρίζοντας ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.

Οι μορφές επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι πιο ευέλικτες με την έννοια ότι δε θα πρέπει να είναι σεμιναριακού τύπου που στηρίζονται μόνο στην παρουσίαση θεωρητικών πτυχών. Αντίθετα, είναι σημαντικό να διακρίνονται από διαδραστικότητα και να εμπλέκουν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε

δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης. Επίσης, η δημιουργία δικτύων στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον κριτικό αναστοχασμό και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών (Figueredo-Canosa, Ortiz Jiménez, Sánchez Romero & López Berlanga, 2020, p.3). Για παράδειγμα η δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων (forum) συζήτησης μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την κατεύθυνση (Hajisoteriou, Karousiou και Angelides, 2018, p.17)

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στην περίπτωση της έρευνας των Coady, Harper και de Jong (2015, p.23-24). Πρόκειται για μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Φλόριντα και η οποία εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ένα πενταετές πρόγραμμα προετοιμασίας για να διδάξουν σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού εξοικειώθηκαν με τεχνικές όπως η διδασκαλία σε μικρές ομάδες αλλά και η αξιοποίηση στρατηγικών που θα τους επιτρέψουν να καταστήσουν πιο κατανοητό το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων της γλώσσας και των μαθηματικών. Εξοικειώθηκαν ακόμα με στρατηγικές ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης. Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι αξιοποιήθηκαν τεχνικές όπως είναι για παράδειγμα ο γνωστικός χάρτης.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα του Coady και των συνεργατών του (2015, p. 23) επιδιώχθηκε η προετοιμασία τους σε μία κατεύθυνση να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού υποδεικνύοντας κατά αυτό τον τρόπο τον θετικό αντίκτυπο που είχε το πρόγραμμα που συμμετείχαν στο να καταστούν πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο (Coady, Harper & de Jong, 2015, p.23-24). Τέλος τα ευρήματα μιας ερευνητικής μελέτης της Santoro (2009, p 42) καταδεικνύουν και αυτά με τη σειρά τους ότι για να είναι αποτελεσματικές οι εφαρμοζόμενες πρακτικές μέσα στην τάξη και για να μπορούν αυτές να εναρμονίζονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά και τον πολιτισμικό πλουραλισμό είναι σημαντικό να επέλθουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων δίνοντας έμφαση σε πιο πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με διδακτικές μεθόδους και πως αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη (Santoro, 2009, p 42 -43).

1.2 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας

Με βάση τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την ανασκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί μία πρώτη διαπίστωση η οποία προκύπτει σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών οι οποίες να εξετάζουν τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Ένα δεύτερο στοιχείο το οποίο προκύπτει συνυφαίνεται με το ότι δεν εντοπίστηκαν έρευνες οι οποίες να διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα που άπτονται της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη. Συνεπώς διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός ερευνητικού κενού που ευελπιστεί ως ένα μικρό βαθμό να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα. Επιδιώκεται δηλαδή με την παρούσα έρευνα να αναδειχθούν παράμετροι οι οποίες σχετίζονται το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων με απώτερο σκοπό αυτά να μπορέσουν να διασφαλίσουν την ενίσχυση του επιπέδου διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω να διαπιστωθεί ότι στην ελληνική πραγματικότητα με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανασκόπηση τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν καταφέρουν να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από το ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη να σχεδιαστούν προγράμματα τα οποία συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη. Με άλλα λόγια, τα ευρήματα των ερευνών καταδεικνύουν ότι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρκετά χαμηλό καθώς οι εκπαιδευτικοί επί της ουσίας δεν καταφέρνουν να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν. Υπό το πρίσμα αυτό η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος συνυφαίνεται με την ανάγκη να ληφθούν μέτρα σε επίπεδο σχεδιασμού του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων για να μπορέσουν αυτά να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με τις απαιτούμενες διαπολιτισμικές δεξιότητες

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω στόχος της προτεινόμενης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειριστούν με τρόπο αποτελεσματικό την μαθητική ετερογένεια και κατ' επέκταση να μπορέσουν να υποστηρίξουν

πολύπλευρα τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο δημοτικό σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα καθοδηγήσουν την έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιο είναι το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια.
2. Πόσο σημαντική θεωρούν την επιμόρφωση σε ζητήματα ετερογένειας και ποια στοιχεία εκτιμούν ότι πρέπει να περιλαμβάνει.
3. Πόσο ικανοποιημένοι είναι από την επιμόρφωση που έχουν ήδη δεχθεί, που εντοπίζουν τα κενά και τις ελλείψεις;

1.3 Συμβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να σκιαγραφήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την συμβολή και τον αντίκτυπο που έχει η επιμόρφωση στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και στην απόκτηση συγκεκριμένων διδακτικών εργαλείων για τη διαχείριση της ετερογένειας. Παράλληλα, θα προκύψουν σημαντικά στοιχεία που αφορούν την επίδραση της επιμόρφωσης στις αξιοποιούμενες διδακτικές πρακτικές για την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών.

Τα αποτελέσματα συνεπώς αναμένεται να λειτουργήσουν ως αφορμή για την κατάθεση προτάσεων βελτίωσης του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε μια κατεύθυνση να αυξηθεί η σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, δεδομένου ότι ζητούμενο είναι να διαφοροποιηθούν οι διδακτικές πρακτικές και να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον μέσα στην τάξη που ευνοεί τη μάθηση όλων και αξιοποιεί τα διαφορετικά βιώματα των μαθητών.

Κεφάλαιο 2 Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα

Στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου εξετάζονται ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, σε ένα πρώτο επίπεδο αναδεικνύονται τα βασικά χαρακτηριστικά, που διακρίνουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα καταδεικνύοντας παράλληλα ότι η αύξηση των μεταναστών και προσφύγων στα Ευρωπαϊκά κράτη έχει συμβάλει στην ενίσχυση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των δυτικών κοινωνιών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο γίνεται μία μικρή αναφορά στα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας προκειμένου να καταδειχθεί η μετάβαση από τα μονοπολιτισμικά μοντέλα στα πολυπολιτισμικά στα οποία εντάσσεται και το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο τίθεται στο επίκεντρο της παρούσας ενότητας. Με επίκεντρο το μοντέλο αυτό αναδεικνύονται οι αρχές και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ζητήματα που σχετίζονται με την πρακτική της εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως επίσης, γίνεται αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.1.1 Τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας

Από ιστορικής άποψης η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας είναι ένα ζήτημα το οποίο ανέκαθεν απασχολούσε τις κοινωνίες οι οποίες επιδίωκαν να εξεύρουν τρόπους, λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικούς, για να αντιμετωπίσουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Διαφαίνεται δηλαδή, πως η ιστορία της ανθρωπότητας είναι γεμάτη από παραδείγματα αφενός, εθνοκαθάρσεων και γενοκτονιών όπως και από κατακερματισμένες πολυεθνικές κοινωνίες και αφετέρου από παραδείγματα κοινωνιών τα οποία παρά την πολυπολιτισμική σύνθεσή τους κατάφεραν να διαμορφώσουν ένα πεδίο συνύπαρξης και επικοινωνίας όπως και ένα πεδίο κοινής πολιτικής (Νικολάου, 2007, σ.87).

Εστιάζοντας στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα το επονομαζόμενο “προσφυγικό ζήτημα” διανύει μία από τις πιο κρίσιμες φάσεις του κατά τις αρχές του 2015, ενώ η κορύφωση του τοποθετείται την περίοδο από τον Αύγουστο του 2015 έως τον Μάρτιο του 2016. Σε αυτό το χρονικό διάστημα ένας μεγάλος όγκος από πρόσφυγες κατευθύνθηκαν μέσω της Τουρκίας στην Ελλάδα φέρνοντας στην

επιφάνεια μία σειρά από προκλήσεις που έθεταν - και συνεχίζουν να θέτουν - επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης της νέας πραγματικότητας, σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, που διαμόρφωσαν οι προσφυγικές ροές (ΥΠΕΠΘ, 2017, σ.13).

Ωστόσο είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο της ελληνικής κοινωνίας καθώς όπως σημειώνουν οι Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης (2018, σ.9) τα ευρωπαϊκά κράτη, τόσο ιστορικά όσο και διαχρονικά, αποτελούν διαπολιτισμικές και κοινωνικά ποικιλόμορφες οντότητες. Μεγάλες, πρόσφατα εγκατεστημένες, κοινότητες που εντοπίζονται ως επί το πλείστον στα ευρωπαϊκά αστικά κέντρα συνιστούν απόρροια των μεγάλων κυμάτων μετανάστευσης εντός και εκτός των ευρωπαϊκών κρατών (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ.9).

Αντίστοιχα και η ελληνική κοινωνία δεν υπήρξε ποτέ μονοπολιτισμική καθώς πάντοτε στους κόλπους της στην υπήρχαν διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (Καλοφορίδης, 2014, σ.212). Συνακόλουθα είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα συνιστά σε ευρωπαϊκό επίπεδο μία πραγματικότητα η οποία απαιτεί από τις κοινωνίες να εδραιώσουν την κοινωνική τους συνοχή και να εξετάσουν με πιο προσεκτικό τρόπο ζητήματα από πολιτότητας, δημοκρατίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ. 10), Σε μία προσπάθεια να ανταποκριθούν στις πολυεπίπεδες προκλήσεις που συνοδεύουν τη συνεχή εισροή μεταναστών και προσφύγων (Καλοφορίδης, 2014, σ.210).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω και εστιάζοντας στο πεδίο της εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι αυτή αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες του κοινωνικού συστήματος η οποία επηρεάζει αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις ευρύτερα ασκούμενες πολιτικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Νικολάου, 2007, σ.87). Η πολιτισμική ετερότητα συνεπώς αντανάκλαται με ανάγλυφο τρόπο στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, στοιχείο το οποίο σύμφωνα με την Κεσίδου (2008, σ. 23) αποτυπώνεται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Με βάση τα πρόσφατα στοιχεία που παρατίθενται σε έγγραφο της Unicef (2019, p.1) διαπιστώνεται ότι ο αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο κατά το 2019 κυμαίνονταν περίπου στα 11.500 ηλικίας από 4 έως 17 χρονών. Ο αριθμός αυτός αναφέρεται σε εκείνους τους μαθητές οι οποίοι μέχρι τώρα έχουν τοποθετηθεί μέχρι τον Ιανουάριο του 2019 σε ελληνικές σχολικές μονάδες.

Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν αφενός, πως τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός μεταναστών και προσφύγων μαθητών και αφετέρου, καθιστούν εμφανές το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με μία βασική πρόκληση η οποία δεν είναι άλλη από το να διαμορφώσει εντός του σχολικού περιβάλλοντος ευνοϊκές συνθήκες και προϋποθέσεις που διασφαλίζουν τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών και τους παρέχουν την απαιτούμενη εκπαιδευτική υποστήριξη. Για το λόγο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο είναι σημαντικό και θα πρέπει να καταβάλουν σημαντικές προσπάθειες ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο να εναρμονίζεται με τις ανάγκες αλλά και τις απαιτήσεις του συνόλου των κοινωνικών πολιτισμικών ομάδων, προάγοντας τη δημιουργική αλληλεπίδραση του μαθητικού δυναμικού (Καλοφορίδης, 2014, σ.210).

Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι η υφιστάμενη πολυπολιτισμικότητα θέτει στο επίκεντρο το βασικό καθήκον της εκπαίδευσης που είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να καταστούν πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι οποίοι θα επιδεικνύουν τον απαιτούμενο σεβασμό απέναντι στην γλωσσική και την πολιτισμική ετερότητα, διατηρώντας παράλληλα την πολιτισμική ταυτότητά τους. Υπό την οπτική αυτή καθίσταται εμφανές πως η εκπαίδευση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι κομβικής σημασίας καθώς συνιστά βασικό μηχανισμό για τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων οι οποίες στηρίζονται στην αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018, σ.112).

2.1.2 Από το μονοπολιτισμικά μοντέλα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στα πολυπολιτισμικά

Στην πρώτη ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου εξετάζονται ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού, εστιάζοντας στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008, σ. 24) τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε πέντε μοντέλα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Από τα 5 αυτά μοντέλα το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης ανήκουν στην κατηγορία των μονοπολιτισμικών μοντέλων ενώ από την άλλη μεριά το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο ανήκουν στην κατηγορία των πλουραλιστικών. Η βασική ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τα

μονοπολιτισμικά μοντέλα αναγνωρίζουν ως ελλειμματικά τα χαρακτηριστικά των μεταναστών και προσφύγων μαθητών οι οποίοι καλούνται να προσαρμοστούν στα δεδομένα του σχολείου και της κοινωνίας της χώρας υποδοχής (Κεσίδου 2008, σ. 24-25).

Επιπρόσθετα, το μοντέλο της ενσωμάτωσης σε αντίθεση με αυτό της αφομοίωσης, αν και αναγνωρίζει τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, υπογραμμίζει ότι η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή εφόσον αυτό δεν επηρεάζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας (Chatzidaki, 2012, p.164). Ωστόσο και τα δύο αυτά μοντέλα σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών περιλαμβάνουν ενέργειες οι οποίες δεν καταφέρνουν να προετοιμάσουν τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο να λειτουργήσουν πέραν των κοινοτήτων τους (Cummins, 2005, σ.172). Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι η διδασκαλία και συνακόλουθα οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά την μαθησιακή διεργασία εστιάζουν στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και στην αφομοίωση στοιχείων του κυρίαρχου πολιτισμού. Κατ' επέκταση, τίθεται στο περιθώριο η αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών προκειμένου να μην αμφισβητηθούν οι σχέσεις εξουσίας. Συνεπώς, ο διδακτικός σχεδιασμός οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στην ακαδημαϊκή αποτυχία των μεταναστών και προσφύγων μαθητών (Χατζησωτηρίου, 2014, σ. 31, 35).

Με άλλα λόγια, η διδασκαλία που βασίζεται στο αφομοιωτικό μοντέλο επιδιώκει να αφομοιωθούν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο από την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα, θέτοντας στο περιθώριο τα πολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά τους χαρακτηριστικά τα οποία εκλαμβάνονται ως ανασταλτικοί παράγοντες για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στα σχολεία της χώρας υποδοχής. Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι υποτιμούνται τα έθιμα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών και προσφύγων μαθητών ενώ δίνεται βαρύτητα στην εκμάθηση της χώρας υποδοχής. Από την άλλη μεριά να σημειωθεί αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι αυτοί σχεδιάζουν τη διδακτική τάξη με τρόπο που να απευθύνεται σε ένα ομοιογενές μαθητικό δυναμικό (Χατζησωτηρίου, 2014, σ. 31). Τα δύο αυτά μοντέλα δεν διασφάλιζαν την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ενώ το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με την άνοδο των κινημάτων των μεταναστών συνέβαλε στο να υπάρξει μία σημαντική στροφή σε μοντέλα εκπαίδευσης πιο πλουραλιστικά (Κεσίδου 2008, σ. 26).

Το πρώτο εξ αυτών είναι το πολυπολιτισμικό το οποίο δεν θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό μοντέλο καθώς στηρίζεται στη λογική πως η επιδιωκόμενη κοινωνική συνοχή σε μία κοινωνία μπορεί να επέλθει εφόσον συνυπάρχουν ισότιμα όλα τα μέλη της (Κεσίδου 2008, σ. 26). Το συγκεκριμένο μοντέλο, αν και λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο και την μητρική γλώσσα των μεταναστών μπορεί να οδηγήσει στην παράλληλη ανάπτυξη των πολιτισμών χωρίς να διασφαλιστεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Chatzidaki, 2012, p.165). Παράλληλα να σημειωθεί ότι οι πολιτισμοί ορίζονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου ως ομάδες οι οποίες είναι στατικές και κλειστές ενώ οι πολιτισμικές διαφορές ερμηνεύονται ως χαρακτηριστικά τα οποία είναι αντικειμενικά και απόλυτα (Γκόβαρης, 2002, σ. 38). Κατά συνέπεια δεν επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη κοινωνική συνοχή (Κεσίδου 2008, σ. 26).

Από την άλλη μεριά το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει στο επίκεντρο της άρσης του ρατσισμού στα σχολεία και την κοινωνία. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνει την προσοχή στην ανάδειξη των λόγων για τους οποίους τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες δεν καταφέρνουν να επιτύχουν στο σχολείο ενώ παράλληλα προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να λειτουργήσουν με τρόπο ισότιμο εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Cummins, 2005, σ.176). Βασική επιδίωξη αποτελεί η αποδοχή της διαφορετικότητας όπως επίσης η ανάπτυξη του διαλόγου γύρω από βασικά κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν το σχολείο αλλά και εν γένει την κοινωνία (Chatzidaki, 2012, p.160). Όπως επισημαίνει και η Κεσίδου (2008, σ.26-27) το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στον θεσμικό ρατσισμό. Η κριτική που δέχτηκε το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέεται με τον κίνδυνο να μετατραπεί το σχολείο σε πεδίο πολιτικών και κοινωνικών αντιπαραθέσεων (Κεσίδου 2008, σ. 26-27). Το στοιχείο αυτό συνυφαίνεται με το πως προσεγγίζει και διαχειρίζεται τα ζητήματα που άπτονται του θεσμικού ρατσισμού, μη δίνοντας την απαραίτητη εκπαιδευτική διάσταση όσον αφορά στο τι πρακτικά πρέπει να αλλάξει στο σχολείο.

Από την κριτική που έχει ασκηθεί στα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας που έχουν προταθεί αναδεικνύεται ότι το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα αναλυθεί στις ενότητες που ακολουθούν αποτελεί το μοντέλο εκείνο που στη σημερινή εποχή αναγνωρίζεται ως το καταλληλότερο για να διασφαλίσει τη συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα. Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι η συμπερίληψη εκλαμβάνεται ως

μία διαδικασία που αποβλέπει στην αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών του συνόλου των μαθητών μέσα από την αύξηση της συμμετοχής και της εξάλειψης του αποκλεισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η πρακτική της εφαρμογή προϋποθέτει τροποποιήσεις και αλλαγές σε επίπεδο περιεχομένου προσεγγίσεων δομών και στρατηγικών, ακολουθώντας ένα κοινό όραμα που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Γεροσίμου, 2014, σ. 99, 100, 101).

Η συμπερίληψη δεν αναφέρεται στο αποτέλεσμα μιας αλλαγής αλλά πρόκειται για ένα στάδιο και μία συνεχή διαδικασία, γεγονός το οποίο θα πρέπει να γίνει αντιληπτό και στο πλαίσιο των προσπαθειών που καταβάλλονται να προαχθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη. Ως εκ τούτου η συμπερίληψη αποβλέπει στην αναδιάρθρωση των σχολείων δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών λειτουργώντας ως σημείο εκκίνησης για τον διδακτικό σχεδιασμό. Στη βάση αυτή η διαπολιτισμική και η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν κοινή βάση καθώς αναγνωρίζουν την ανάγκη αλληλεπίδρασης με απώτερο σκοπό την ίση αντιμετώπιση αλλά και την παροχή ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών, χωρίς να θεωρείται προϋπόθεση η αλλαγή του μαθητή για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Κοινή συνισταμένη δηλαδή, αποτελεί το γεγονός ότι το ζήτημα δεν είναι να αλλάξουν οι μαθητές αλλά να αλλάξει το σχολείο και η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα προκειμένου να μειωθούν τα εμπόδια στη συμμετοχή και τη μάθηση (Γεροσίμου, 2014, σ. 99, 100, 101).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διακρίνεται για το συμπεριληπτικό του χαρακτήρα και κατ' επέκταση ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποβλέπει στην επιτυχία όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την εθνικότητα ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών (Χατζησωτηρίου, 2014, σ.35). Όπως αναφέρει και ο Σούλης (2013, σ. 21) το “να μαθαίνουμε να ζούμε μαζί” αποτελεί τη βασική πρόκληση στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν τα σχολεία του εικοστού πρώτου αιώνα. Σε αυτό το πλαίσιο η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και να καταστούν μελλοντικοί ενήλικες πολίτες οι οποίοι ζουν ειρηνικά και συνεργάζονται αρμονικά με τους Άλλους (Σούλης, 2013, σ. 21)

2.1.3 Οι αρχές και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μία εισαγωγική παρατήρηση που αξίζει να γίνει αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι αποτελεί την πιο σύγχρονη απάντηση από τη μεριά της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην υφιστάμενη πολυπολιτισμική κοινωνία. Παράλληλα αποτελεί ένα από τα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008, σ.23). Ένα από τα ζητήματα που θέτει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το να διαμορφωθεί μία εθνική εκπαιδευτική πολιτική η οποία έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό και προάγεται η γόνιμη αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διαφορετικές εθνοπολιτισμικά ομάδες τόσο σε επίπεδο σχολικών οργανισμών όσο και σε επίπεδο κοινωνίας. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών σε μία κατεύθυνση υιοθέτησης διαπολιτισμικών πρακτικών που αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορετικότητα και προάγουν την καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν (Χατζησωτηρίου, 2011, σ.333).

Βάσει των παραπάνω η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε μεταρρυθμίσεις που αφορούν μόνο το σχολείο αλλά αποβλέπει στην αναδιάρθρωση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκειμένου της σχολικής εκπαίδευσης. Στόχευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως υπογραμμίζουν οι Μπαλτατζής και Νταβέλος (2009, σ. 253), αποτελεί το γεγονός ότι επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να καταστούν ενεργοί και ευαισθητοποιημένοι πολίτες σε μία κοινωνία πολυπολιτισμική, επιδιώκοντας σε αυτή την κατεύθυνση να ενισχύσουν τον αμοιβαίο σεβασμό αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Υπό το πρίσμα αυτό, όπως σημειώνουν η Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017, σ.229) σκοπός του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ο ανασχηματισμός του σχολείου δια μέσω της υιοθέτησης των εκπαιδευτικών εκείνων πρακτικών (πχ διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία) οι οποίες θα μπορέσουν να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας ευνοϊκές συνθήκες για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ισότητας (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017, σ.229). Το ζητούμενο, μέσα από την υιοθέτηση ενός συνδυασμού διαφορετικών διαπολιτισμικών πρακτικών, δεν είναι μόνο η διασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Πέραν της ακαδημαϊκής επιτυχίας στο επίκεντρο θα πρέπει

να τίθεται η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μεταναστών και προσφύγων μαθητών, στοιχείο το οποίο είναι κομβικής σημασίας για την εκπαιδευτική τους συμπερίληψη και συνακόλουθα για την κοινωνική τους συμπερίληψη (Μάμας, 2014, σ.84).

Καθίσταται δηλαδή, εμφανές ότι το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγει και επιδιώκει να δημιουργήσει πιο δίκαια και πλουραλιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Αγγελόπουλος & Μάνεσης, 2017, σ.229). Το θεωρητικό υπόβαθρο και γενικότερα η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θέτει στο επίκεντρο το ζήτημα της γνωριμίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς που συγκροτούν μία κοινωνία. Στη βάση αυτή οι παραδοχές γύρω από τις οποίες αρθρώνεται η προσέγγιση του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2011γ , σ.1). Η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται συνεπώς, στην ισότητα και αντιτίθεται σε κάθε είδους πρακτική διαχωρισμού (Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2011, σ.385).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν σε ένα πρώτο επίπεδο την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, στο πλαίσιο της οποίας καταβάλλονται προσπάθειες για κατανόηση του άλλου. Στόχος είναι να αρθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις που κυριαρχούν σχετικά με τη διαφορετικότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την γνωριμία του Άλλου. Η διδασκαλία που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Κατ' επέκταση μαθαίνουν οι μαθητές να σκέπτονται και να δρουν εξετάζοντας με κριτικό τρόπο δεδομένα και καταστάσεις, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019, σ. 362). Το παιδί δηλαδή από μικρή ηλικία είναι σημαντικό να μάθει να «βλέπει μέσα από τα μάτια των άλλων» και να εξετάζει τα προβλήματα με τρόπο πολυπρισματικό (Κεσίδου, 2009, σ. 27).

Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη αποτελεί τη δεύτερη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η οποία συναρτάται με εκείνες τις προσπάθειες να αντιμετωπιστεί η κοινωνική ανισότητα και η αδικία μέσα από την αμοιβαία υποστήριξη και τη διαμόρφωση μιας συλλογικής συνείδησης (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019, σ. 362) η οποία υπερβαίνει τα όρια των πολιτισμικών ομάδων και αναγνωρίζει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία (Κεσίδου, 2009, σ. 27). Η τρίτη αρχή είναι

αυτή της εκπαίδευσης για το διαπολιτισμικό σεβασμό που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς (Νικολάου, 2011, σ.131).

Η εκπαίδευση ενάντια σε κάθε μορφή εθνικιστικού τρόπου σκέψης αποτελεί την τέταρτη βασική αρχή του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στον πυρήνα της αρχής αυτής τοποθετείται ο μετασχηματισμός των απόψεων και των στάσεων σε μία κατεύθυνση να αρθούν οι προκαταλήψεις για τη διαφορετικότητα και να προαχθεί η αναγνώριση και ο σεβασμός της. Μέσα από το στοχαστικό διάλογο και την επικοινωνία στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας επιδιώκεται να αρθούν όλες εκείνες οι εθνικιστικές αντιλήψεις που στέκονται εμπόδιο στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019, σ. 362). Προτάσσεται συνακόλουθα η ανάπτυξη ενός γόνιμου διαπολιτισμικού διαλόγου που εκτείνεται πέρα από τα στενά όρια της εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης (Κεσίδου, 2009, σ. 27).

Οι αρχές αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εναρμονίζονται με τα τρία βασικά αξιώματα (Σούλης, 2013, σ. 20). Τα αξιώματα αυτά είναι σε ένα πρώτο επίπεδο η ισοτιμία των πολιτισμών. Το δεύτερο αξίωμα είναι αυτό της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση ενώ το τρίτο αξίωμα είναι η παροχή ίσων ευκαιριών. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να καθιερώσει μία κοινωνία που διαπνέεται από ένα πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας και όπου κεντρική θέση κατέχει η αλληλοαποδοχή αξιών (Σούλης, 2013, σ. 20).

Συμπληρωματικά η Μαλιγκούδη (2008, σ.58) επισημαίνει ότι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και η αποδοχή του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών αποτελεί ένα θεμελιώδες αξίωμα καθώς η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών και προσφύγων μαθητών συνιστά βασική προϋπόθεση για την αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου ανεξάρτητα της καταγωγής και των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών που φέρει το άτομο. Συνακόλουθα η αποδοχή διασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών δημιουργώντας ένα περιβάλλον μέσα στο σχολείο που εκλαμβάνει την διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και όχι ως πρόβλημα (Μαλιγκούδη, 2008, σ.58-59).

Η πρώτη βασική μαθησιακή συνθήκη που εναρμονίζεται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν που συνεπάγεται ότι ένας μαθητής πρέπει να αισθάνεται ότι η μάθηση απευθύνεται σε αυτόν και παράλληλα να αισθάνεται ότι ανήκει στο μαθησιακό περιβάλλον. Με άλλα

λόγια, η υποκειμενικότητα και η ταυτότητα του μαθητή, όπως παρατηρεί η Kalantzis (2009, σ.185), πρέπει να συμπλέκονται. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές είναι σημαντικό να αντλούν κίνητρα από αυτό που μαθαίνουν και να νιώθουν ότι το συγκεκριμένο μαθησιακό υλικό απευθύνεται σε εκείνους. Η δεύτερη βασική μαθησιακή συνθήκη είναι ο μετασχηματισμός, με την έννοια ότι η μάθηση οδηγεί τον εκάστοτε μαθητή σε νέους τρόπους επιφέροντας αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και ενεργεί. Οι δύο αυτές συνθήκες αναγνωρίζονται ως καθοριστικής σημασίας στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας καθώς βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την αναγνώριση και το σεβασμό του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

2.1.4 Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των μεταναστών και προσφύγων ξεκίνα από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν γίνεται έντονα ορατό το ρεύμα της παλιννόστησης. Το ελληνικό κράτος ξεκινώντας από μία πολιτική με έντονο προνοιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα φτάνει τριάντα περίπου χρόνια μετά να μην έχει καταφέρει να απαλλαγεί εντελώς από αυτή τη στάση αντιμετώπισης της διαφορετικότητας ως ελλείμματος. Τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί σύμφωνα με τον Νικολάου (2011, σ. 152-153) μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος περιλαμβάνει τη δεκαετία του 1970 όταν έγιναν τα πρώτα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Νικολάου, 2011, σ. 152). Βασικό χαρακτηριστικό της πρώτης αυτής περιόδου είναι το γεγονός ότι η ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως ένα ζήτημα για το οποίο τη βασική ευθύνη φέρουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι οικογένειές τους (Καλοφορίδης, 2014, σ. 210)

Η δεύτερη περίοδος είναι το διάστημα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι το 1996. Πρόκειται για ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο σημειώθηκε ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Σύμφωνα με τον Καλοφορίδη (2014, σ. 210) κατά την περίοδο αυτή αρχίζουν να εφαρμόζονται τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία απέβλεπαν στην εντατική διδασκαλία της

ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής προκειμένου να καταπολεμηθεί το γλωσσικό έλλειμμα και να μπορέσουν να ενσωματωθούν τα παιδιά αυτά στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περιόδου αποτελεί το γεγονός ότι επιχειρήθηκε η αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών στην λογική της διάκρισης, καθώς η εκπαιδευτική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών που είναι κοινό για όλους. Δεν δόθηκε δηλαδή, η δέουσα προσοχή στη λήψη διδακτικών μέτρων με άξονα όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και της κοινωνικό - συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Καλοφορίδης, 2014, σ. 210)

Η τρίτη περίοδος εκτείνεται από το 1996 μέχρι και σήμερα κατά την οποία με ένα νέο θεσμικό πλαίσιο, τον Νόμο 2413/1996, παρέχονται νέες δυνατότητες για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνυφαινούνται με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Νικολάου, 2011, σ. 152-153). Με το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο όπως παρατηρεί ο Καλοφορίδης (2014, σ. 210) βασική στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής - τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο - είναι η ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Ενδεικτικά παραδείγματα των προσπαθειών που καταβλήθηκαν σε αυτή την προσπάθεια είναι για παράδειγμα η αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας, το πρόγραμμα εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων και το πρόγραμμα για την σχολική και κοινωνική ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Οι βασικοί άξονες στους οποίους βασίστηκαν τα τρία αυτά έργα ήταν η διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η παραγωγή εποπτικού και διδακτικού υλικού (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009, σ. 84)

Παράλληλα κατά την περίοδο αυτή αναγνωρίζεται ως αναγκαίο το να θεσπιστεί ένα επίσημο όργανο το οποίο θα πραγματοποιεί έρευνες και διαπολιτισμικά προγράμματα. Για το λόγο αυτό ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) με βασική αποστολή του να μελετά και να ερευνά τα εκπαιδευτικά θέματα. Αλλά και να συντονίζει τις προσπάθειες για εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων (Καλοφορίδης, 2014, σ. 210-211)

Στη βάση των παραπάνω οι Κασίδης, Αποστολίδου και Δουφεξή (2015, σ. 601) παρατηρούν ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό

εκπαιδευτικό συγκείμενο παρέμενε μέχρι την δεκαετία του 1990 κενή περιεχομένου καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, ο μετανάστης μαθητής σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο παρουσίαζε σημαντικά ελλείμματα που αποδίδονταν ως επί το πλείστον στην πολιτισμική υστέρηση που παρουσίαζε σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Υπό αυτό το πρίσμα η αποτυχία των μεταναστών μαθητών αποδίδονταν στο διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο του μαθητή. Επί της ουσίας οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές είχαν δύο επιλογές εκ των οποίων η πρώτη ήταν η αποδοχή της αποτυχίας και η περιθωριοποίηση ενώ η δεύτερη ήταν η πλήρης αφομοίωση στον κυρίαρχο πολιτισμό (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015, σ. 601).

Αναλυτικότερα ο πρώτος νόμος (Ν. 1865/1989) ο οποίος ψηφίστηκε για τους μετανάστες μαθητές δεν αναφέρεται τόσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά θέτει το ζήτημα της ίδρυσης και της λειτουργίας σχολείου παλιννοστούντων (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015, σ. 601). Όπως επισημαίνει και ο Νικολάου (2011, σ. 152) Ο πρώτος νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν ο Νόμος 2413/1996 που ψηφίστηκε μετά από την έλευση μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και κατόπιν έντονης κριτικής που ασκήθηκε στην αφομοιωτική πολιτική που μέχρι τότε ακολουθούνταν και τα προβλήματα που αυτή είχε φέρει στην επιφάνεια. Με βάση το άρθρο 34 του συγκεκριμένου νόμου επισημαίνεται ότι στόχευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να οργανωθούν και να λειτουργήσουν σχολικές μονάδες τόσο σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας όσο και σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες θα παρέχουν εκπαιδευτική υποστήριξη σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015, σ. 601).

Σε αντίθεση με την πρόθεση να αντιμετωπιστούν οι δυσλειτουργίες που προέκυψαν από την εφαρμοζόμενη αφομοιωτική πολιτική, δημιουργήθηκαν συνθήκες που οδήγησαν στην περιθωριοποίηση των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο καθώς επί της ουσίας ο συγκεκριμένος νόμος συνέβαλε στην δημιουργία μειονοτικών και όχι διαπολιτισμικών σχολείων (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015, σ. 601). Κατά επέκταση σύμφωνα με τον Λαγουδάκου (2013, σ.2) ο νόμος του 1996 περιείχε ένα πλέγμα από αντιφάσεις και ασάφειες που δημιούργησε σύγχυση ως προς το ζήτημα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη καθώς οδήγησε στην ταύτισή της με την αφομοιωτική προσέγγιση. Αυτό

αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο στο γεγονός ότι δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορέσουν οι μετανάστες μαθητές να ενταχθούν στις γενικές τάξεις και να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει μέριμνα για τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων και αξιοποίησης του πολιτισμικού υποβάθρου και των εμπειριών των μαθητών αυτών. Υπό αυτό το πρίσμα πρακτικά επιδιώχθηκε η αφομοίωση των μαθητών και όχι η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Επίσης η ίδρυση και λειτουργία 26 διαπολιτισμικών σχολείων εκ των οποίων 13 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων δεν κατάφεραν στο πέρασμα των χρόνων να αμβλύνουν τα υφιστάμενα προβλήματα καθώς η φιλοσοφία τους βασίστηκε στον αποκλεισμό και όχι στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015, σ. 602). Σε αντίστοιχες παρατηρήσεις προβαίνει και ο Καλοφοριδής (2014, σ.211) ο οποίος επισημαίνει μεταξύ άλλων πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται ακόμα στα πρώτα βήματα ανάπτυξης σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού αλλά και σε επίπεδο πολιτικής εφαρμογής. Αναφέρει ακόμα πως τα διδακτικά εγχειρίδια χρήζουν αναθεώρησης ώστε να λάβουν το περιεχόμενό της πιο έντονο διαπολιτισμικό προσανατολισμό ενώ είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων ώστε να ενδυναμωθεί η διαπολιτισμική παιδαγωγική, στοιχείο το οποίο προϋποθέτει και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν την εθνοπολιτισμική ετερότητα (Καλοφοριδής, 2014, σ.211).

Τα σύγχρονα σχολεία για να μπορέσουν να προάγουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι σχολικοί ηγέτες να ενισχύουν εκείνες τις προσπάθειες που αποβλέπουν στη μεταρρύθμιση της τάξης και του σχολείου, ανταποκρινόμενοι όπως αναφέρουν οι Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης (2018, σ.49) στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών με απώτερο σκοπό να επέλθει η κοινωνική ανασυγκρότηση. Ως εκ τούτου η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζει την εστίαση της στο μετασχηματισμό του σχολικού περιβάλλοντος αλλά επιδιώκει παράλληλα να επιφέρει μία σειρά αναδιαρθρώσεων στο πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Συνακόλουθα οι σχολικές πολιτικές θα πρέπει να επιδιώκουν τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής ατζέντας ενάντια στην προκατάληψη και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Σε ανάλογη κατεύθυνση στόχευση των εφαρμοζόμενων πρακτικών διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων σε μία προσπάθεια να προετοιμαστούν οι μαθητές ώστε να καταστούν κοινωνικά ενεργοί πολίτες (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ.49). Με άλλα λόγια οι πολιτικές του σχολείου και οι πρακτικές διδασκαλίας δεν θα πρέπει να προσανατολίζονται κατ' αποκλειστικότητα στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μεταναστών μαθητών αλλά να επιδιώκουν να επιδράσουν με θετικό τρόπο στην κοινωνία μέσα από μία ανθρωπιστική προσέγγιση των σχέσεων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018, σ.49).

Σε κάθε περίπτωση καθίσταται εμφανές ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εντοπίζονται σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτό αποτυπώνεται στα μαθησιακά επιτεύγματα των μεταναστών και προσφύγων μαθητών όσο και στα υψηλά ποσοστά διαρροής. Με άλλα λόγια παρά τις αποσπασματικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί και παρά το γεγονός ότι καταβάλλονται κάποιες προσπάθειες να λάβει η μαθησιακή διεργασία πιο διαπολιτισμικό προσανατολισμό εντοπίζονται ακόμα και σήμερα σημαντικές δυσλειτουργίες οι οποίες καταδεικνύουν ότι η διδακτική πράξη δεν καταφέρνει να εναρμονιστεί επαρκώς με τις αρχές και τα προτάγματα του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό απαιτούνται τόσο θεσμικές αλλαγές όσο και αλλαγές σε επίπεδο αντιλήψεων και στάσεων (Καλοφοριδής, 2014, σ.211-212).

2.1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή στόχος είναι να διαφανεί ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια να εφαρμοστούν στην πράξη οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία από τις βασικότερες προκλήσεις με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί συνδέεται με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητά της μάθησης, να καταστήσουν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία και να αυξήσουν το βαθμό συμμετοχής όλων των μαθητών. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση για να μπορέσουν να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας (Μάμας, 2014, σ.89).

Η ετοιμότητα δηλαδή του εκπαιδευτικού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν με κριτικό τρόπο διδακτικές τους πρακτικές το διδακτικό τους στυλ αλλά και τις στρατηγικές που αξιοποιούν κατά την διδακτική πράξη, γεγονός που με τη σειρά του υποδεικνύει ότι είναι απαραίτητη η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν επιτυχώς σε εθνοπολιτισμικά ετερογενείς τάξεις η κατάλληλη προετοιμασία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ανάπτυξη των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων και πρακτικών όπως είναι για παράδειγμα η εποπτικοποίηση της διδασκαλίας και η συνεργασία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών (Χατζησωτηρίου, 2014, σ.37).

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν έναν ρόλο πολυδιάστατο καθώς αποτελούν τους διαμεσολαβητές στη διαδικασία μετάβασης των μαθητών προς την κοινωνία της γνώσης. Αναλυτικότερα είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι ευέλικτοι και διαθέσιμοι στο να αξιοποιούν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα αλλά και τον τρόπο μάθησης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017, σ.229). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2018, σ. 364) ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται να μετουσιώσει τις γνώσεις που έχει λάβει από τη θεωρητική του εκπαίδευση σε πράξη και συνακόλουθα να επιδιώκει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στην τάξη που δεν αποκλείει κανέναν μαθητή από την μαθησιακή διεργασία.

Κατ' επέκταση, στο πλαίσιο εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδακτική πράξη απαιτείται διαφοροποίηση της διαδικασίας προετοιμασίας της διδασκαλίας όπως επίσης διαφοροποίηση του περιεχομένου αλλά και της μεθοδολογίας που αξιοποιείται. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να οργανώνει με τέτοιο τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί πολυεπίπεδα στην ετερότητα των μαθητών και να καταστήσει το εκπαιδευτικό υλικό προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Επιπρόσθετα, οι ενέργειες του και οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία θα πρέπει να αποβλέπουν στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης (Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2011, σ.385). Στην κατεύθυνση αυτή ο Μάμας (2014, σ.89) τονίζει ότι οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν μέσα στην τάξη τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις οι οποίες θα μεγιστοποιήσουν τη μάθηση και

θα δώσουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία όλοι οι μαθητές (Μάμας, 2014, σ.89).

Ο Σούλης (2013, σ.22) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει μέτρα ώστε να παρέχει στους μαθητές τις κατάλληλες οδηγίες και ένα πλήθος από υλικά που θα εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διεργασία. Παράλληλα, είναι σημαντικό να παρακολουθεί, να καθοδηγεί και να υποστηρίζει συνεχώς κατά τη διδακτική πράξη τον τους μαθητές, παρέχοντας σε αυτούς θετική ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού από μέρους του εκπαιδευτικού συνεπάγεται ότι προβαίνει σε ρυθμίσεις εκπαιδευτικής φύσεως οι οποίες αποσκοπούν στο να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών αναγνωρίζοντας την αξία των διαφορετικών πολιτισμών και αξιοποιώντας την με δημιουργικό τρόπο (Σούλης, 2013, σ.21).

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί το ζητούμενο σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη είναι να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Νικολάου, 2011γ, σ. 3). Με άλλα λόγια, αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού να λαμβάνει εκπαιδευτικές αποφάσεις οι οποίες αποσκοπούν στο να δημιουργηθεί ένα θετικό μαθησιακό κλίμα στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, προάγεται η ανατροφοδότηση και αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό, θέτοντας κατά αυτό τον τρόπο τα θεμέλια για μία διαφοροποιημένη γλωσσική επικοινωνία (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019, σ.364)

2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Στη δεύτερη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου αναδεικνύονται ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τίθεται επιτακτική η ανάγκη βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και αύξησης των μαθησιακών επιτευγμάτων, προτάσσεται η σημασία και η αναγκαιότητα υποστήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε αυτό το πλαίσιο αναγνωρίζεται ως αναγκαίο το να σχεδιαστούν δράσεις οι οποίες αποβλέπουν στο να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις, δεξιότητες αλλά και εμπειρίες οι οποίες θα τους επιτρέψουν να επαναπροσδιορίσουν τις αντιλήψεις τους αλλά και τις διδακτικές τους πρακτικές σε μία κατεύθυνση να διαμορφώσουν

συνθήκες που διασφαλίζουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Συνακόλουθα οι δράσεις στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό, δεδομένης της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας που διακρίνει τα σχολεία.

Σε αυτή την κατεύθυνση στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας αποσαφηνίζεται εννοιολογικά σε ένα πρώτο επίπεδο, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη όπως αυτό προκύπτει μέσα από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο των σχετικών με τη συγκεκριμένη έννοια ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο παρουσιάζονται τα βασικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν αναπτυχθεί. Τέλος, σε ένα τρίτο επίπεδο έμφαση δίνεται στην ανάδειξη της συμβολής της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε μία προσπάθεια να καταδειχθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη και ότι πρόκειται για μία διαδικασία δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών

2.2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Στο επίκεντρο της πρώτης ενότητας του κεφαλαίου αυτού τίθεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Εισαγωγικά να παρατηρηθεί ότι η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αυτού είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθώς πρόκειται για μία έννοια η οποία δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Για το λόγο αυτό έχει διατυπωθεί ένα πλήθος από ορισμούς, ένα μεγάλο μέρος των οποίων εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία συχνά συγχέεται με άλλες έννοιες όπως είναι λόγου χάρη η ανάπτυξη της καριέρας (Βασιλόπουλος, 2018, σ.70). Να επισημανθεί ακόμα πως η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σφυρηλατήθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 και λειτούργησε ως απάντηση στις τάσεις αποεπαγγελματοποίησης της διδασκαλίας αλλά και απέναντι στη συρρίκνωση των στόχων του σχολείου και τη συνακόλουθη προσαρμογής στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Παπαναούμ, 2014, σ.3).

Η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως η συνεχής ανάπτυξη γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μία διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης προκειμένου να αποκτήσει το άτομο εμπειρίες και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό του έργο (Avidon-Ungar, 2016, p. 654). Εστιάζοντας στο πεδίο της

εκπαίδευσης οι Τριγγώνη και Διερωνίτου (2016, σ.523) τονίζουν ότι ο συγκεκριμένος όρος περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με καινούργια θέματα όπως επίσης περιλαμβάνει τη συμπλήρωση γνώσεων οι οποίες έχουν αποκτηθεί από παλιά υπογραμμίζοντας παράλληλα ότι μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης προάγεται η διδακτική ικανότητα, διασφαλίζεται η ενδυνάμωση της ικανότητας συνεργασίας αλλά και η βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Το στοιχείο αυτό είναι κομβικής σημασίας στη σημερινή εποχή λόγω του γεγονότος ότι ο συνεχώς μεταβαλλόμενος πολιτισμικός χαρακτήρας των σχολείων έχει επιφέρει ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός. Η επαγγελματική ανάπτυξη κατ' επέκταση, προϋποθέτει την ενδυνάμωση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία με τρόπο που λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, προσδίδοντας διαπολιτισμικό προσανατολισμό τόσο στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού όσο και στο πως αυτό παρουσιάζεται μέσα στη τάξη (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.4).

Με άλλα λόγια η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό αποβλέπει στο να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να υιοθετήσουν συμπεριληπτικής πρακτικές και μέσω αυτών να προσδώσουν στις σύγχρονες σχολικές μονάδες και ειδικότερα στην μαθησιακή διεργασία έναν συμπεριληπτικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα ως πλούσια πηγή μάθησης και όχι ως πρόβλημα που χρήζει να αντιμετωπιστεί (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.4). Σύμφωνα με την Luneta (2012, p.362) μέσω των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκονται να τεθούν τα θεμέλια των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να μπορέσουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα όλους τους μαθητές κατά τη διδακτική πράξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη δηλαδή, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Luneta, 2012, p.362).

Οι Wei, Darling-Hammond και Adamson (2010, p.4) από την άλλη μεριά, σημειώνουν ότι ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε μία ολοκληρωμένη, συνεχή και εντατική προσπάθεια για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικών και του διευθυντή προκειμένου να αυξηθούν τα μαθησιακά επιτεύγματα του μαθητικού δυναμικού. Σε ανάλογη κατεύθυνση οι Σοφού και

Διερωνίτου (2015, σ.64) συνηγορούν στο γεγονός ότι πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας περιλαμβάνονται τόσο τυπικές όσο και άτυπες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει σταδιακά γνώσεις εξειδικευμένες και επιστημονικές όπως επίσης να αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες συναρτώνται με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής τάξης.

Αντιστοίχως και ο Ανδρής (2015, σ.2) κάνει λόγο για προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού τόσο ως ατόμου όσο και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου. Σύμφωνα με τον Postholm (2012, p. 405-406) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως όρος αναφέρεται στη μάθηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή στο “πώς μαθαίνουν να μαθαίνουν” και στο πώς να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε επίπεδο διδακτικής πράξης για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων όπως επίσης μπορούν να μάθουν μέσα από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους. Μέσα από τη συνεργασία προάγεται μεταξύ άλλων και ο αναστοχασμός. Η μάθηση δύναται να συντελεστεί διαμέσου προγραμματισμένων συναντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ή από συνομιλίες και συνεργασίες που αναπτύσσονται είτε πριν είτε μετά τη διδασκαλία ή μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

Όπως τονίζει ο Day (1999, σ.6) η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελείται από όλες τις φυσικές εμπειρίες μάθησης, τις συνειδητές και προγραμματισμένες δραστηριότητες που ωφελούν με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο το άτομο και την ομάδα στην κατεύθυνση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία το άτομο καλλιεργεί και ενδυναμώνει με κριτικό τρόπο τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την επαγγελματική του σταδιοδρομία και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς μέσα από την αναθεώρηση και την επέκταση των γνώσεων δύναται να λειτουργήσει ως παράγοντας αλλαγής. Στη βάση όλων όσων επισημάνθηκαν παραπάνω η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει ποικίλες διαστάσεις οι οποίες συνδέονται με νέες και υψηλότερης ποιότητας γνώσεις και δεξιότητες όπως επίσης συναρτάται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί αλλά και με τη βελτίωση των στάσεων και των αντιλήψεων για τον εκπαιδευτικό του ρόλο. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να νοηθεί επίσης

ανεξάρτητα από την επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και την ενίσχυση του κοινωνικού κύρους (Σοφού & Διερωνίτου, 2015, σ.64).

Αναμφισβήτητα, είναι επιτακτική η ανάγκη να οργανωθούν και να υλοποιηθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που στοχεύουν στην ανάπτυξη και την ενίσχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, δηλαδή των ικανοτήτων εκείνων που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αποκτήσουν διαπολιτισμικές γνώσεις οι οποίες δεν σχετίζονται μόνο με τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου πολιτισμού αλλά με τον τρόπο με τον οποίο μορφοποιούνται οι ταυτότητες, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι κοινωνικές ομάδες και τα βασικά συστατικά της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να καλλιεργήσουν διαπολιτισμικές αξίες όπως είναι οι αξίες της ισότητας, του σεβασμού και της εμπιστοσύνης (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.5).

Τέλος, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι η καλλιέργεια και η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση και την διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων αλλά την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα στο διαφοροποιημένο πολιτισμικά σχολικό περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας θα πρέπει να κατέχει κεντρική θέση σε όλα τα προγράμματα διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.5).

2.2.2 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως διαφάνηκε και από την προηγούμενη ενότητα, αποβλέπει στην βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Luneta, 2012, p.362) και συνιστά μία φυσική διαδικασία επαγγελματικής ωρίμανσης κατά την οποία διανοίγονται στον εκπαιδευτικό νέες προοπτικές και ορίζοντες, ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό έργο (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.528). Ωστόσο, στην πράξη παρατηρείται ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά στη σημασία και την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης προσκρούουν σε πρακτικά εμπόδια, δεδομένου ότι υπάρχει μια έντονη αποσπασματικότητα στις παρεχόμενες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.2).

Στο σημείο αυτό έμφαση θα δοθεί στην ανάδειξη των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες προσεγγίσεις ή αλλιώς μοντέλα τα οποία εμπερικλείουν κατά τους Καπαχτσή και Κακανά (2013, σ.40) μία συγκεκριμένη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό και τη μάθηση. Η σημασία ανάδειξης των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης κρίθηκε σκόπιμη καθώς τα μοντέλα αυτά επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται, όπως παρατηρούν οι Hajisoteriou, Maniatis και Angelides, (2018, p.2), με τα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού που έχουν κατά καιρούς επικρατήσει.

Ειδικότερα επιλέχθηκε να γίνει αναφορά ακαδημαϊκό/ ορθολογιστικό (Κουτσελίνη, 2011, σ.2; Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.531), στο ερμηνευτικό (Λιοναράκης & Φραγκάκης, 2009, σ.232; Χαρίσης, 2013, σ.66; Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.529), στο θετικιστικό/ τεχνοκρατικό (Κουτσελίνη, 2011, σ.2; Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.528; Χαρίσης, 2013, σ.66) και στοχαστικό-κριτικό (Κουτσελίνη, 2011, σ.2; Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009, σ.232; Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.531) ενώ μια μικρή αναφορά θα γίνει και στο ανθρωπιστικό μοντέλο όπως αυτό παρουσιάζεται από την Κουτσελίνη (2011).

Αναλυτικότερα, το ακαδημαϊκό ή αλλιώς ορθολογιστικό μοντέλο προάχθηκε στα πανεπιστήμια κατά τις αρχές του 20ου αιώνα. Η βασική παραδοχή στην οποία θεμελιώθηκε είναι το γεγονός ότι μέσα από τη γνώση της εκπαιδευτικής θεωρίας ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να διδάξει με τρόπο αποτελεσματικό. Η γενικότερη φιλοσοφία του μοντέλου αυτού έχει ορθολογιστικό χαρακτήρα ενώ οι διαδικασίες που τίθενται σε εφαρμογή εστιάζουν ως επί το πλείστον σε διαλέξεις (Κουτσελίνη, 2011, σ.2). Στο πλαίσιο του ορθολογιστικού μοντέλου αναγνωρίζεται ότι η δεξιότητα να εφαρμόζει το άτομο τις θεωρητικές γνώσεις στην πράξη δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες και προϋποθέσεις για την αύξηση του ορθολογισμού της πρακτικής. Για το λόγο αυτό από μεθοδολογικής απόψεως προτάσσεται η σταθμισμένη/ συγκέντρωση προσέγγιση μέσω σεμιναρίων, συνεδρίων, εργαστηρίων και μαθημάτων (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.531-532).

Το ερμηνευτικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης όπως αυτό παρουσιάζεται από τους Λιοναράκη και Φραγκάκη (2009, σ.233) διακρίνεται από ένα πρακτικό και γνωσιακό ενδιαφέρον θέτοντας υπό αμφισβήτηση ότι η παιδαγωγική επιστημονική έρευνα είναι αυτή που κατέχει την αντικειμενική αλήθεια. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου αναδεικνύεται ότι η

γνώση συνιστά μία κοινωνική κατασκευή που συντελείται δια μέσω της προσωπικής εμπλοκής αλλά και της συλλογικής ανάλυσης μιας σειράς αυθεντικών καταστάσεων, που συνδέονται με τις συνθήκες και τα δεδομένα που επικρατούν στο επαγγελματικό περιβάλλον του ατόμου (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009, σ.233). Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι αυθεντικές καταστάσεις συνυφαίνονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Η βασική ειδοποιός διαφορά του ερμηνευτικού μοντέλου με το τεχνοκρατικό που αναπτύσσεται στην συνέχεια, έγκειται στο γεγονός ότι το ερμηνευτικό εστιάζει σε υποκειμενικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης εν αντιθέσει με το τεχνοκρατικό που επικεντρώνεται σε πρακτικές πλευρές της εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009, σ.233). Με άλλα λόγια, η προσωπική εκτίμηση και η ερμηνεία του εκπαιδευτικού για την ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί μία βασική συνιστώσα στην οποία δίνει προσοχή το ερμηνευτικό μοντέλο (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.529). Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται εμπειρίες και προβληματισμούς, στοχάζονται, συνειδητοποιούν αλλά και τροποποιούν την προσωπική θεωρία τους σχετικά με την εκπαίδευση (Χαρίσης, 2013, σ.66).

Κατ' επέκταση, το άτομο μέσα από τον εμπλουτισμό των προσπαθειών, καταφέρνει να αναβαθμίσει την αυτογνωσία του και να οδηγηθεί σε παρεμβάσεις οι οποίες έχουν αυτοδιορθωτικό χαρακτήρα (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.529). Στη βάση όλων των παραπάνω και για να καταστεί κατανοητό το περιεχόμενο αλλά και γενικότερα η φιλοσοφία του ερμηνευτικού μοντέλου να σημειωθεί ότι βασίζεται στην ερμηνευτική παιδαγωγική (Χαρίσης, 2013, σ.66). Η κριτική που έχει δεχθεί το συγκεκριμένο μοντέλο, κυρίως από αυτούς που υιοθετούν τη θετικιστική αντίληψη, είναι η αδυναμία που διακρίνει τη συγκεκριμένη προσέγγιση να παράγει γενικεύσεις. Στο επίκεντρο της κριτικής δηλαδή τίθενται το ότι η εκπαιδευτική θεωρία δεν είναι δυνατόν να στηρίζεται στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών (Καπαχτσή & Κακανά, 2013, σ.40).

Από την άλλη μεριά το θετικιστικό ή τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εμφανίστηκε περίπου στα μέσα του 20ού αιώνα και κατέστη το πρότυπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατά την ύστερη νεωτερική εποχή (Κουτσελίνη, 2011, σ.2). Το συγκεκριμένο μοντέλο προκύπτει από τη θετικιστική παιδαγωγική (Χαρίσης, 2013, σ.66) και προάχθηκε από τους πολιτικούς και τους τεχνοκράτες ως ένα μοντέλο το οποίο μπορεί να βοηθήσει στο να αναπτύξει το άτομο

ικανότητες απελευθερώνοντας τα προγράμματα από το δίπολο γνώση/ θεωρία και εφαρμογή. Δίνεται βαρύτητα σε εκείνες τις δεξιότητες που θα πρέπει να εφαρμόσει μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι στόχοι (Κουτσελίνη, 2011, σ.2).

Συμπληρωματικά θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω του μοντέλου αυτού, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την διδακτική πράξη με τρόπο ορθολογιστικό και αξιοποιώντας τη θεωρία (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.528-529). Βασίζεται το θετικιστικό μοντέλο στα επιστημονικά πορίσματα που προκύπτουν μέσα από τις έρευνες που διενεργούνται και τα οποία προδιαγράφουν αντιδράσεις και συμπεριφορές (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.528). Πρόκειται δηλαδή για ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που εκλαμβάνει την εκπαιδευτική πράξη σαν μία διαδικασία σκόπιμη και μεθοδευμένη. Υπό αυτό το πρίσμα απαιτεί το να κατέχει το άτομο μία σειρά από οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες ώστε να αποφευχθούν μεθοδολογικά λάθη. Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού τίθενται σε εφαρμογή εξωτερικά κριτήρια για την αξιολόγηση και συνακόλουθα αυτή περιορίζεται σε μετρήσιμες μορφές μάθησης δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε εκείνες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009, σ.232).

Το ανθρωπιστικό/ αναστοχαστικό μοντέλο (Κουτσελίνη, 2011, σ.2) επικράτησε περίπου στα τέλη του 20ου αιώνα και συνέβαλε η ανάπτυξη του στην απελευθέρωση του εκπαιδευτικού από το φυσιοκρατικό μοντέλο που κυριαρχεί στις επιστήμες και σύμφωνα με το οποίο μέσα από την εξάσκηση και την εμπλοκή σε επαναλαμβανόμενες διαδικασίες οδηγείται το άτομο σε πανομοιότυπα αποτελέσματα (Κουτσελίνη, 2011, σ.2). Το αναστοχαστικό μοντέλο προτάσσει τη σημασία να αναπτυχθούν εκπαιδευτικοί- αναστοχαστές κατά τη διδακτική πράξη. Για το λόγο αυτό δίνεται για πρώτη φορά ιδιαίτερη προσοχή στα συναισθήματα, με αποτέλεσμα τόσο η επαγγελματική ανάπτυξη όσο και η διδασκαλία να εκλαμβάνονται ως διαδικασίες οι οποίες είναι επιφορτισμένες με ένα πλέγμα απόστασης αξίες αλλά και μη συνειδητοποιημένες θεωρίες από μέρους των εκπαιδευτικών (Κουτσελίνη, 2011, σ.2).

Αναλυτικότερα η διδασκαλία στο πλαίσιο του αναστοχαστικού μοντέλου συνιστά ένα είδος δράσης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να ενεργήσει ως επαγγελματίας-αναστοχαστής εν δράσει και για τη δράση. Στο επίκεντρο του μοντέλου αυτού τοποθετείται η ικανότητα για αναστοχασμό, για αξιολόγηση, για

διερεύνηση αλλά και αναθεώρηση των πρακτικών που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική πράξη με απώτερο σκοπό να επέλθει η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Υπό αυτό το πρίσμα οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτάσσονται στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού είναι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης όπως επίσης η συνεργατική ανάπτυξη αλλά και η έρευνα δράσης (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.531-532).

Τέλος, το κριτικό-συμμετοχικό/στοχαστικό μοντέλο επικράτησε στα τέλη του 20ου αιώνα και στις αρχές του 21ου. Πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο θεμελιώθηκε σε δύο βασικές παραδοχές οι οποίες είναι αφενός το πως η εκπαιδευτική αλλαγή είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία αλλά και το συγκείμενο εντός του οποίου αυτή εφαρμόζεται και αφετέρου, με ποιον τρόπο μπορούν να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία. Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο διαφαίνεται μία προσπάθεια και μία διαδικασία να αναδομηθεί η επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Η αναδόμηση αυτή δεν προέρχεται από την επιβολή των ειδικών όπως επίσης δεν καθοδηγείται από εμπειρογνώμονες. Αντιθέτως επιτυγχάνεται μέσω του διαλόγου, του αναστοχασμού και της κριτικής ενδοσκόπησης στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μία διαδικασία πολυεπίπεδης διερεύνησης τόσο του ρόλου τους όσο και των θεωριών τους μέσα από ένα εκπαιδευτικό, πολιτιστικό και πολιτικό πρίσμα (Κουτσελίνη, 2011, σ.2).

Όπως σημειώνει ο Χαρίσης (2013, σ.67) δίνεται βαρύτητα στην ηθική αλλά και την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της στοχαστικής και κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών καταστάσεων ενώ παράλληλα αναζητούνται οι παραδοχές αλλά και οι συνεπαγωγές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών. Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι οι παρεμβάσεις όπως επίσης οι δράσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αναδύονται μέσα από διαδικασίες ερευνητικές και συλλογικές σε κοινωνικά θέματα αποβλέπουν και στην ανασυγκρότηση της τοπικής κοινωνίας (Τριγγώνη & Διερωνίτου, 2016, σ.531). Το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από την ανάδειξη της ηθικής και πολιτικής διάστασης που προαναφέρθηκε, αλλά και μέσα από την στοχαστική και κριτική προσέγγιση των θεμάτων που απασχολούν την εκπαίδευση, υποστηρίζει τη μετανεωτερική επιστημολογία της αμφισβήτησης, του απρόβλεπτου, του σύνθετου και πολύπλοκου, του αντιφασιστικού και εν γένει της σχετικότητας (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009, σ.232).

Η πράξη εκλαμβάνεται ως δράση και όχι ως κατασκευή σύμφωνα με το κριτικό-συμμετοχικό/στοχαστικό μοντέλο που έχει τα θεμέλιά του στην κριτική παιδαγωγική. Για το λόγο αυτό ζητούμενο δεν είναι να παραχθούν κανόνες και οδηγίες που μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στην σχολική τάξη καθώς διαφοροποιούνται τα πλαίσια εφαρμογής όπως επίσης οι ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Επί της ουσίας παρέχει μία ερευνητική μέθοδο με τη βοήθεια της οποίας ενισχύεται ο στοχασμός επί των εκπαιδευτικών πρακτικών και των προβλημάτων που αναδύονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μέσω του μοντέλου αυτού επιτυγχάνεται η σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναλαμβάνει την ευθύνη για την αλλαγή και τη βελτίωση (Καπαχτσή & Κακανά, 2013, σ.40-41).

Με αφορμή τα προαναφερθέντα η έρευνα δράσης εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση και συμβάλλει με καταλυτικό τρόπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς προάγει τη μετατροπή της εκπαιδευτικής πρακτικής σε μία βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία, ενεργοποιώντας τους εκπαιδευτικούς να εξεύρουν λύσεις σε προβλήματα (Καπαχτσή & Κακανά, 2013, σ.40-41). Τα στοιχεία αυτά επισημαίνονται και από τους Τριγγώνη και Διερωνίτου (2016, σ.533) επισημαίνοντας, μεταξύ άλλων, ότι μέσω της έρευνας δράσης η οποία είναι μία συμμετοχική, δημοκρατική κυκλική διαδικασία αξιοποιείται η επιστημονική γνώση και συνδυάζεται με την εμπειρία των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.

2.2.3 Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μία συνεχή διαδικασία μάθησης η οποία απλώνεται στο χρόνο και στο χώρο, με την έννοια ότι δεν ακολουθεί μία πορεία αυτοματοποιημένη η οποία είναι κοινή σε όλους. Αντίθετα έχει έντονα προσωπικό χαρακτήρα λόγω των διαφοροποιημένων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα και εντός του πλαισίου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να του παρέχονται ευκαιρίες εμπλοκής σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες θα πρέπει να σχεδιάζονται στη βάση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι το βασικό ζητούμενο είναι να μπορέσουν αυτοί να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η διαμόρφωση της ταυτότητας αυτής δεν επιτυγχάνεται αποκομμένα από

τις ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά ούτε θα πρέπει να πραγματοποιείται με αποσπασματικό χαρακτήρα, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μία διαδικασία η οποία έχει χαρακτήρα εξελικτικό (Παπαναούμ, 2014, σ.3).

Στη βάση των στοιχείων αυτών διαφαίνεται ότι η επιμόρφωση από τη μεριά της συνιστά μία κοινωνική πράξη η οποία είναι προμελετημένη και σκόπιμη. Αυτό συνεπάγεται ότι έχει σαφείς προσανατολισμούς και συγκεκριμένους στόχους. Η σημασία της επιμόρφωσης ενισχύεται ιδιαίτερα σε περιόδους που συντελούνται σημαντικές αλλαγές και ανακατατάξεις φέρνοντας στην επιφάνεια νέα κοινωνικά δεδομένα και προβλήματα στα οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις προκλήσεις που συνεπάγονται οι αλλαγές αυτές (Ανδρής, 2015, σ.3). Υπό αυτή την οπτική η επιμόρφωση συνδέεται με την υποστήριξη του ατόμου σε μία κατεύθυνση να συμπληρώσει τα κενά της εκπαίδευσης και παράλληλα να ενημερωθεί επί των νέων εξελίξεων και στάσεων με απώτερο σκοπό την βελτίωση της αποδοτικότητας του μέσα στο εργασιακό περιβάλλον (Ανδρεαδάκης, Παναγιωτόπουλος, Καρανικόλας & Ζιάκας, 2019, σ.248).

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω η Boudersa (2016, σ.3) παρατηρεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν δύο γενικούς στόχους στην εκπαίδευση καθώς αναφέρονται σε δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν άμεσα στις τρέχουσες ευθύνες του εκπαιδευτικού και αποβλέπουν σε μία σειρά από βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Τα επιμορφωτικά προγράμματα αποβλέπουν στο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί βασικές έννοιες και αρχές οι οποίες αποτελούν βασική προϋπόθεση για να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία ενώ παράλληλα προάγεται η δοκιμή νέων στρατηγικών με στόχο την πολύπλευρη υποστήριξη όλων των μαθητών και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας (Boudersa, 2016, σ.3).

Η Νικολούδη (2016, σ.248) συνηγορεί στο ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη και ότι πρόκειται για μία διαδικασία δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών. Μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν και να ενδυναμώσουν τις δεξιότητές τους μέσα από την αύξηση της εμπειρίας αλλά και τον αναστοχασμό επί των αξιοποιούμενων διδακτικών πρακτικών. Βασική επιδίωξη μέσα από την επιμόρφωση είναι να εμπλουτίσουν, να βελτιώσουν και να αναβαθμίσουν οι εκπαιδευτικοί τις θεωρητικές

και πρακτικές τους προσεγγίσεις ενώ παράλληλα επιδιώκεται να καλλιεργήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους (Νικολούδη, 2016, σ.248).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να εστιάζει πολύ περισσότερο στο πως θα καταστεί ένας εκπαιδευτικός επαγγελματίας. Υπό την οπτική αυτή τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι σημαντικό να περιλαμβάνουν και να διασφαλίζουν μία ισορροπία ανάμεσα στις γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης. Ωστόσο, αυτό δεν επιτυγχάνεται σε ένα μεγάλο μέρος των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται (Malm, 2009, p. 87). Δεν θα πρέπει να παραληφθεί πως λόγω του γεγονότος ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μέρος ενός σύνθετου συστήματος είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων να λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα που διακρίνει τα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα (Hauge, 2019, σ.3).

Με άλλα λόγια, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν θα πρέπει να είναι αυστηρά προκαθορισμένες αλλά είναι σημαντικό να αποτελούν προϊόν μιας πολυμερούς διάδρασης η οποία υπαγορεύεται από τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου πραγματώνεται η διδασκαλία (Ανδρεαδάκης, Παναγιωτόπουλος, Καρανικόλας & Ζιάκας, 2019, σ.248). Συμπληρωματικά κρίνεται αναγκαία η προώθηση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και εν γένει του εκπαιδευτικού προσωπικού με το σχολείο ως οργανισμός, διότι η επαγγελματική ανάπτυξη ως διαδικασία μάθησης αποσκοπεί στο να εμπλουτίσει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα με εμπειρογνωμοσύνη, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα πρακτικής εφαρμογής, δεδομένου ότι η αλλαγή δεν μπορεί να επέλθει μέσα από θεωρητικές διαπιστώσεις (Hauge, 2019, σ.3).

Σε αυτό συνηγορούν και οι Hajisoteriou, Maniatis και Angelides, (2018, p.2), τα προγράμματα επιμόρφωσης που εντάσσονται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποβλέπουν στην διασύνδεση της θεωρίας με την πρακτική των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να προετοιμαστούν πολυεπίπεδα για τη διαχείριση της διαφορετικότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού στις σύγχρονες σχολικές τάξεις (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.2). Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε αυτή την κατεύθυνση αποτελεί στη σύγχρονη εποχή επιτακτική ανάγκη (Hajisoteriou,

Karousiou & Angelides, 2018, p.2). Όπως σημειώνει ο Taulelei (2020, p.3) τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι σημαντικό να προάγουν τη γνώση, την κατανόηση και το σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και πεποιθήσεων στη βάση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, αναγνωρίζοντας παράλληλα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεσπίζεται μέσα από συζητήσεις και την ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επιπρόσθετα, αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία τους παρέχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και να ενδυναμώσουν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις που συνυφαίνονται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα έχουν ανάγκη από επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία θα συμβάλουν στον επαναπροσδιορισμό των στάσεων και των αντιλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα, βοηθώντας αυτούς να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές για τη διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση (Taulelei, 2020, p.3).

Συμπληρωματικά οι Hajisoteriou, Karousiou και Angelides (2018, p.3) τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι σημαντικό να έχουν ηθικό προσανατολισμό και να ενισχύουν παράλληλα την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους. Ο ηθικός προσανατολισμός αναφέρεται στις αξίες και τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά όσον αφορά στο πώς το άτομο εκλαμβάνει και διαχειρίζεται τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Από την άλλη μεριά, η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ενδυνάμωση των οργανωτικών δεξιοτήτων για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στους διαφορετικούς ρόλους και τις καταστάσεις που διαμορφώνονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί τέλος, ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων δίνοντας έμφαση σε διαπολιτισμικές, συμπεριληπτική και κοινωνικά δίκαιες παιδαγωγικές πρακτικές (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018, p.3).

2.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Στην τρίτη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου επιδιώκεται η ανάδειξη της διασύνδεσης ανάμεσα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός του πλαισίου της επαγγελματική ανάπτυξης. Με βάση τα όσα επισημάνθηκαν στις ενότητες που προηγήθηκαν διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή, μία από τις βασικότερες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, είναι το γεγονός ότι καλούνται να διαχειριστούν την εθνοπολιτισμική ετερογένεια γεγονός που προϋποθέτει τη βελτίωση των επαγγελματικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων (Luneta, 2012, p.362). Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν εμπειρίες και δεξιότητες οι οποίες θα τους επιτρέψουν να καταστούν πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο (Avidon-Ungar, 2016, p. 654). Σε αυτή την κατεύθυνση τα επιμορφωτικά προγράμματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την απαιτούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα για να ανταποκριθούν πολυεπίπεδα στις ανάγκες ενός εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένου μαθητικού δυναμικού (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018, p.2).

Ειδικότερα, στην ενότητα αυτή διασαφηνίζεται η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επισημαίνονται στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, συνεκτιμώντας τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που θα πρέπει να διακρίνει τα επιμορφωτικά προγράμματα ώστε αυτά να καλύπτουν τις κυρίαρχες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στον πολυσύνθετο ρόλο τους. Για το λόγο αυτό, σε ξεχωριστή υποενότητα παρουσιάζεται η σημασία και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, ένα σημαντικό μέρος του οποίου αποτελείται από μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Τέλος, μέσα από την ανασκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζεται ο θετικός αντίκτυπος της επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

2.3.1 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας επιδιώκεται σε ένα πρώτο επίπεδο να αναδειχθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την κατεύθυνση οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (2003, σ.146) σημειώνουν ότι ως διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τις διάφορες αλλά και την διαφορετικότητα ως απόρροια του πολιτισμικού πλουραλισμού. Η διαπολιτισμική ικανότητα προϋποθέτει εκτός από την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης το να διαθέτει ο εκπαιδευτικός κριτική αυτογνωσία αναφορικά με την προσωπική του ταυτότητα αλλά παράλληλα να κατανοεί την αξία των άλλων ταυτοτήτων, να αναγνωρίζει τη δυναμική των προκαταλήψεων και να μπορεί να παρέμβει αναπτύσσοντας θετικές προσδοκίες και παρέχοντας ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να μάθουν (Σιμόπουλος, 2014, σ.4).

Η διαπολιτισμική επάρκεια σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006, σ.51-52) είναι κάθε είδους θεωρητική, ερευνητική, επιστημονική και διδακτική γνώση που διαθέτει ο εκπαιδευτικός και η οποία συναρτάται με τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, αλλά και τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας υποδοχής. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα από την άλλη μεριά αναφέρεται στην ικανότητά να διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός τη διαπολιτισμική τάξη μέσα από την επιλογή της κατάλληλης ανά περίπτωση δράσης (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009, σ.7). Η Καραγιάννη (2018, σ.365) από τη μεριά της σημειώνει ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, ικανότητες και γνώσεις που επιτρέπουν το άτομο να ανταποκριθεί με τρόπο αποτελεσματικό σε ποικίλες διαπολιτισμικές καταστάσεις.

Διαπιστώνεται πως η διαπολιτισμική επάρκεια συνδέεται με τα ζητήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών ενώ η διαπολιτισμική ετοιμότητα άπτεται της διαδικασίας μετουσίωσης των γνώσεων σε πρακτική εφαρμογή (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009, σ.7). Ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικά έτοιμος από τη στιγμή που διαθέτει ένα πλέγμα από γνώσεις και δεξιότητες που του επιτρέπουν να μεταφέρει και να “μεταφράσει” σε πρακτική εφαρμογή διαπολιτισμικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές στην τάξη (Καραγιάννη, 2018, σ.365). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας και βασικός παράγοντας για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να

εφαρμόσουν στην πράξη πρακτικές και μεθόδους οι οποίες εναρμονίζονται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα χαμηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ετοιμότητας, όπως επισημαίνουν η Αγγελόπουλου και Μάνεσης (2017, σ.229), οδηγούν στο να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στερεοτυπικές στάσεις απέναντι στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές αλλά και απέναντι στις οικογένειες αυτών, εντείνοντας ακόμα περισσότερο τη συζήτηση γύρω από το ρόλο της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και της κάλυψης των επιμορφωτικών τους αναγκών.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι ένα μέρος των προγραμμάτων επιμόρφωσης που σχεδιάζονται και υλοποιούνται θα πρέπει να κινούνται γύρω από τον άξονα της πολιτισμικής ετερότητας και του ρατσισμού, παρέχοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούν ζητήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή και την εκτίμηση των πολιτισμών των άλλων λαών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 362). Σύμφωνα με την Καραγιάννη (2018, σ. 364) ένας διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γνωρίζει σε ένα πρώτο επίπεδο με ποιον τρόπο μπορεί να εφαρμόσει τις διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Επίσης θα πρέπει να έχει μία σαφή εικόνα και να είναι ενημερωμένος για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος αλλά και τα όσα προβλέπει η νομοθεσία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εφαρμογή της στην πράξη (Καραγιάννη, 2018, σ. 364).

Από την άλλη μεριά και συμπληρωματικά προς τα παραπάνω οι Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου και Παμπούρη (2017, σ.22) σημειώνουν ότι μέσω της επιμόρφωσης θα πρέπει να επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να αποκτήσουν γνώσεις αναφορικά με τις εκπαιδευτικές αλλά και τις ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες που έχουν οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, ενώ ταυτόχρονα είναι σημαντικό να εξοικειωθούν με παιδαγωγικές πρακτικές αλλά και διδακτικές μεθόδους οι οποίες αναγνωρίζονται ως κατάλληλες για την υποστήριξη των μαθητών αυτών (Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017, σ.22).

Η επιμόρφωση δηλαδή είναι σημαντικό να είναι σχεδιασμένη ώστε να αποτελέσει μία διαδικασία δυναμική η οποία θα μπορέσει να κινητοποιήσει όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων η υλοποίηση βιωματικών ασκήσεων μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας εσωτερικής συναισθηματικής σύγκρουσης η οποία εστιάζει στα στερεότυπα που φέρουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ώστε με την ολοκλήρωση της διαδικασίας της επιμόρφωσης να μπορέσουν να διαμορφώσουν την

προσωπική τους θεωρία όπως επίσης να ενδυναμώσουν την ενσυναίσθηση τους (Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017, σ.22).

Με άλλα λόγια μέσα από βιωματικές δραστηριότητες είναι σημαντικό να αναζητήσουν οι εκπαιδευτικοί τα αίτια εκείνα που έχουν επηρεάσει είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο τις αντιλήψεις και τις στάσεις που έχουν διαμορφώσει απέναντι στην διαφορετικότητα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Βασική στόχευση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί το να αρθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για να διαμορφωθεί ένα πρόσφορο έδαφος για την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009, σ.6). Επιπρόσθετα, ζητούμενο είναι μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που εστιάζουν σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εφαρμογής της στη πράξη, να μετατραπούν οι εκπαιδευτικοί σε στοχαζόμενους επαγγελματίες. Αυτό συνεπάγεται ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συνεκτιμά όλες τις κοινωνικές και πολιτικές συνιστώσες που επηρεάζουν τη μάθηση στην σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 363).

Αναπόσπαστο κομμάτι των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να αποτελεί και η πρακτική εξάσκηση. Η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσης δεν θα πρέπει να συσσωρεύσουν απλώς θεωρητικές γνώσεις οι οποίες είναι αποκομμένες από την πρακτική τους εφαρμογή. Αντίθετα είναι σημαντικό να εξασκηθούν μέσα από πρακτικές ασκήσεις και δραστηριότητες που θα τους επιτρέψουν να γεφυρώσουν το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Παράλληλα, η πρακτική εξάσκηση ενδυναμώνει τις κριτικές τους ικανότητες. Το στοιχείο αυτό κρίνεται σημαντικό καθώς η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την ικανότητα τους να στοχάζονται τη σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία με το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου ασκούν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 363).

2.3.2 Η σημασία και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο των προσπαθειών που καταβάλλονται κατά τις τελευταίες δεκαετίες για την υποστήριξη και την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από τα παιδιά της κυρίαρχης κουλτούρας, τίθεται όλο και πιο επιτακτικά το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς αναγνωρίζεται ότι οι προσπάθειες εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών είναι αναποτελεσματικές, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 362).

Ωστόσο η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να περιορίζεται σε μία σειρά από θεωρητικά μαθήματα και σεμινάρια ενδουπηρεσιακά καθώς τέτοιου είδους μαθήματα δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν και να διαφοροποιήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές και ποιοτικές διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές που αποτελεί και το ζητούμενο (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 362). Οι Ντούρας και Αραμπατζή (2009, σ.6) σημειώνουν ότι για να είναι αποτελεσματική και επιτυχής η διδασκαλία σε μία πολυπολιτισμική τάξη δεν μπορεί αυτή να βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί κατά τις αρχικές τους σπουδές αλλά απαιτείται επιμόρφωση σε μία κατεύθυνση που θα επιτρέψει τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν με κριτικό τρόπο την πολιτισμική τους ταυτότητα σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς για να μπορέσουν να κατανοήσουν εις βάθος την πολιτισμική διαφορετικότητα (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009, σ.6).

Στη βάση των παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα κοινό σημείο αναφοράς των μελετών και των ερευνών που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά οι Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014, σ. 71). Σε αυτή την κατεύθυνση η σημασία και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού συνάγεται από το γεγονός ότι η έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας επιφέρει σημαντικές δυσχέρειες στις προσπάθειες που καταβάλλονται για να προαχθούν πρακτικές οι οποίες διασφαλίζουν

τη συμπερίληψη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών(Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 71, 72).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στην ετερογένεια που διακρίνει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις περιορίζονται ως επί το πλείστον στο να απλοποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα ή να περιορίσουν τον όγκο των δραστηριοτήτων που υλοποιούν οι μαθητές αυτοί, στοιχείο το οποίο καταδεικνύει ότι η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λάβουν μέτρα για την πολυεπίπεδη και ποιοτική υποστήριξη των μαθητών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 71, 72). Υπό αυτό το πρίσμα είναι αναγκαίο να σχεδιαστούν πιο αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκριθούν στις κοινωνικές προκλήσεις που συνδέονται με την πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018, p.2).

Κατ' επέκταση ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων για να προάγει την απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και να λειτουργεί υποστηρικτικά στην επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διακρίνεται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι η διασύνδεση με τα κοινωνικά πολιτισμικά συμφραζόμενα αλλά και ευελιξία (Figueredo-Canosa, Ortiz Jiménez, Sánchez Romero & López Berlanga, 2020, p.3). Τα επιμορφωτικά προγράμματα δηλαδή θα πρέπει να λειτουργούν ως απάντηση στις πραγματικές και μεταβαλλόμενες καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Taulelei, 2020, p.4). Λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλά από τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται δεν κατάφεραν να υποστηρίξουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018, p.2), θα πρέπει αυτά να σχεδιάζονται με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να είναι ευέλικτα σε προσαρμογές (Figueredo-Canosa, Ortiz Jiménez, Sánchez Romero & López Berlanga, 2020, p. 4) .

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία με την πράξη όπως επίσης το να προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν με κριτικό τρόπο όλα εκείνα τα στοιχεία που επηρεάζουν τις σχολικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Με άλλα λόγια είναι σημαντικό να προκρίνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα τον αναστοχασμό, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να διαφοροποιήσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδακτική πράξη (Taulelei, 2020, p.4). Επίσης είναι σημαντικό τα προγράμματα να προάγουν τη συνεργασία και την συμμετοχή, εμπλέκοντας τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε ένα ευρύ φάσμα από δραστηριότητες που συνδυάζουν την πρακτική εξάσκηση με τον κριτικό αναστοχασμό (Figueredo-Canosa, Ortiz Jiménez, Sánchez Romero & López Berlanga, 2020, p.3).

Μέσα από τη συνεργασία και τη δημιουργία δικτύων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και να ανταλλάξουν βέλτιστες διδακτικές πρακτικές όσον αφορά τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Figueredo-Canosa, Ortiz Jiménez, Sánchez Romero & López Berlanga, 2020, p.3). Το στοιχείο αυτό αναγνωρίζεται και από τους οι Hajisoteriou, Karousiou & Angelides (2018, p.17) οι οποίοι αναδεικνύουν το θετικό αντίκτυπο των διαδικτυακών κοινοτήτων που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο ενός προγράμματος επιμόρφωσης, αίροντας τους γεωγραφικούς περιορισμούς. Τέλος, τα επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο δικτύων συνεργασίας προάγουν ακόμα ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διακρίνει τα σύγχρονα επιμορφωτικά προγράμματα και το οποίο είναι ο διάλογος. Η ανάπτυξη συζητήσεων και ανταλλαγή απόψεων συμβάλλει στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους πρακτική (Figueredo-Canosa, Ortiz Jiménez, Sánchez Romero & López Berlanga, 2020, p.3)

2.3.3 Ο αντίκτυπος της επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα καθώς όπως παρατηρούν η Ermenec (2015, p.112) οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν ανάγκη από πρόσθετες γνώσεις σχετικά με τη μεθοδολογία διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν να καταστούν ικανοί να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τους μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Υπό αυτό το πρίσμα καταδεικνύεται ότι η επιμόρφωση επηρεάζει θετικά τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και οι παρατηρήσεις των He, Lundgren και Pynes (2017, p. 148) οι οποίοι τονίζουν ότι καθίστανται πιο καινοτόμοι

ως προς τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν. Εξίσου σημαντικό κατά τους Göbel και Helmke (2010, p. 1573) είναι το να θέτουν οι εκπαιδευτικοί στόχους οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη το σημείο εκκίνησης των μαθητών και στη βάση αυτή να επιλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και τα μέσα που πρόκειται να αξιοποιήσουν κατά τη διδασκαλία. Μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων αυξάνεται αφενός το επίπεδο ενσυναίσθησης που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου, εμπλουτίζονται οι εκπαιδευτικές τους στρατηγικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις (He, Lundgren & Pynes, 2017, p. 154).

Ομοίως κατά τους Beutel και Tangen (2018, p. 177) τα επιμορφωτικά προγράμματα αλλά και τα προγράμματα mentoring, μέσα από την πρακτική εξάσκηση και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, παρέχεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και κυρίως στους νέους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν επί των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν εξετάζοντας το κατά πόσο αυτές έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό αλλά και το κατά πόσο προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις που διασφαλίζουν την πολυεπίπεδη διδακτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά αυτό το τρόπο, διαμέσου του κριτικού αναστοχασμού καθίστανται διαπολιτισμικά πιο ευαισθητοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί, στοιχείο το οποίο είναι κομβικής σημασίας για την διαπολιτισμική τους ετοιμότητα (Beutel & Tangen, 2018, p. 177).

Αντίστοιχα και οι Marx και Moss (2011, p.45) σημειώνουν ότι διαμέσου του κριτικού “διαπολιτισμικού” προβληματισμού και αναστοχασμού τα επιμορφωτικά προγράμματα δύνανται να συμβάλλουν με καταλυτικό τρόπο στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Το στοιχείο αυτό διαφαίνεται μέσα από το άρθρο των Romijn, Slot και Leseman (2021, p.13) σύμφωνα με τους οποίους η αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα δεν μπορεί από μόνη της να διασφαλίσει την αλλαγή στις αξιοποιούμενες διδακτικές πρακτικές καθώς αυτό προϋποθέτει την παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς να εξασκηθούν στο πως μπορούν να διαφοροποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν τη διδασκαλία

Παράλληλα όμως είναι σημαντικό να εξοπλίζονται με γνώσεις οι οποίες σχετίζονται με τον εαυτό, τη γλώσσα και την επικοινωνία, δεδομένου ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα ως έννοια συνυφάνεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προάγει το διαπολιτισμικό διάλογο στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Romijn, Slot & Leseman, 2021, p.4). Σύμφωνα με την Ermenc (2015, p.112)

ο θετικός αντίκτυπος των επιμορφωτικών προγραμμάτων έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη συμπεριφορά και τη στάση τους με την έννοια ότι καθίστανται πιο υπεύθυνοι να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές λαμβάνοντας διδακτικά μέτρα τα οποία εναρμονίζονται με τις ανάγκες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, αναγνωρίζοντας ότι οι διαφοροποιημένες ανάγκες απαιτούνται διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Σε ανάλογη κατεύθυνση οι Spinthourakis, Karatzia Stavlioti και Roussakis (2009, p. 274) αναγνωρίζουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης αυξάνουν το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς. Το στοιχείο αυτό είναι κομβικής σημασίας καθώς αυξάνεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερογένεια της τάξης επιφέροντας ποιοτικές διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνουν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας (Spinthourakis, Karatzia Stavlioti και Roussakis, 2009, p. 274) αλλά και στο τρόπο με τον οποίο γίνεται η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων που επιδιώκεται να επιτευχθεί (Göbel & Helmke, 2010, p. 1573).

Με άλλα λόγια, μέσα από τη συστηματική παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αξιοποιήσουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές οι οποίες εναρμονίζονται με την πολιτισμική ετερογένεια που διακρίνει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις ενώ από την άλλη μεριά, καταφέρνουν να λάβουν διδακτικά μέτρα τα οποία αίρουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν στο σχολικό περιβάλλον, υλοποιώντας δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά βιώματα και τις εμπειρίες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών (Ermenc, 2015, p.112).

Σε αυτή την κατεύθυνση συμπληρωματικά οι Göbel και Helmke (2010, p. 1573) αναφέρουν ότι μέσα από τη διδασκαλία στόχευση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη του προβληματισμού και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών για την ανάπτυξη ενός γόνιμου διαπολιτισμικού διαλόγου που εκτείνεται πέρα από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ωστόσο, αυτό προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα το να γνωρίζουν με ποιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί αυτό πρακτικά. Κατ' επέκταση, η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τη διαπολιτισμική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για το κατά πόσο εντέλει διακρίνονται από την απαιτούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα (Göbel & Helmke, 2010, p. 1580) αλλά και το κατά πόσο είναι απεγκλωβισμένοι από μονοπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές (Ermenc, 2015, p.112).

Τέλος, μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων αυξάνεται το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών λόγω του ότι έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις ικανότητες από κοινού σχεδιασμού της διδασκαλίας με άλλους εκπαιδευτικούς (He, Lundgren & Pynes, 2017, p. 154-155). Καθίσταται συνεπώς εμφανές ότι ο αντίκτυπος της επιμόρφωσης καθορίζεται από την ποιότητα του περιεχομένου των προγραμμάτων επιμόρφωσης αλλά και το κατά πόσο αυτά επιδιώκουν με στοχευμένο τρόπο να ενισχύσουν τόσο τις διαπολιτισμικές γνώσεις όσο και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας που διενεργείται στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση στην διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές.

Ειδικότερα θα αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας αναφορικά με τα παρακάτω:

1. Το ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης τους στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων.
2. Τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας.
3. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία για τη διαχείριση της ετερογένειας.

Στη βάση των παραπάνω τα αποτελέσματα της έρευνας θα δώσουν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια.
2. Πόσο σημαντική θεωρούν την επιμόρφωση σε ζητήματα ετερογένειας και ποια στοιχεία εκτιμούν ότι πρέπει να περιλαμβάνει.
3. Πόσο ικανοποιημένοι είναι από την επιμόρφωση που έχουν ήδη δεχθεί, που εντοπίζουν τα κενά και τις ελλείψεις;

3.2 Μέθοδος προσέγγισης

Στο επίκεντρο της έρευνας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά-διδακτικά και παιδαγωγικά εργαλεία και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Ειδικότερα θα αναδειχθούν τα εργαλεία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους θωράκισης για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερογένειας λόγω του αυξημένου αριθμού μεταναστών στα ελληνικά σχολεία. Διερευνάται δηλαδή το

κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα στη σύγχρονη εποχή είναι απαραίτητη για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ετερογενείς ανάγκες του μαθητικού δυναμικού λόγω του αυξημένου αριθμού μεταναστών μαθητών στις σύγχρονες τάξεις κυρίως των αστικών κέντρων. Από την άλλη μεριά εξετάζονται οι αντιλήψεις τους για τον αντίκτυπο που έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Συνεπώς, με βάση το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί επιδιώκεται να αναδειχθεί ο αντίκτυπος που έχει η διαπολιτισμική επιμόρφωση στον τρόπο υποστήριξης των μεταναστών μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο όπως επίσης θα διαφανεί και το ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης για να είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα προετοιμασμένοι για την αποτελεσματική διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Τα παραπάνω στοιχεία συντείνουν στο ότι η ποσοτική μέθοδος έρευνας μπορεί να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε με κριτήριο την επιλεγείσα μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας ότι το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ευρέως στις ποσοτικές έρευνες που διεξάγονται στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα που διακρίνει το ερωτηματολόγιο είναι το γεγονός ότι επιτρέπει στον εκάστοτε ερευνητή να συγκεντρώσει δεδομένα από έναν μεγάλο αριθμό δείγματος του πληθυσμού στόχου στον οποίο απευθύνεται η έρευνα (Creswell, 2011). Κατά αυτό τον τρόπο ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να διαμορφώσει μία συνολική εικόνα για τις κυρίαρχες τάσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανάλογα με το υπό εξέταση θέμα. Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων προκειμένου να διαφέρουν οι επικρατούσες απόψεις σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας τους για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων κατασκευάστηκε από την ίδια τη γράφουσα. Για τη

διαμόρφωση του περιεχομένου του λήφθηκαν υπόψη σε ένα πρώτο επίπεδο ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι που διατυπώθηκαν όπως επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιλέχθηκαν να καθοδηγήσουν την παρούσα έρευνα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η διαμόρφωση των ερωτημάτων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο βασίστηκαν στα στοιχεία που προέκυψαν μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας αλλά και τα δεδομένα τα οποία αφορούν στο ρόλο και τη σημασία των διαπολιτισμικών προγραμμάτων επιμόρφωσης στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αποτελείται 4 διακριτές ενότητες εκ των οποίων η πρώτη αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα επιδιώχθηκε η συλλογή πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, τις σπουδές και την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση. Η δεύτερη ενότητα η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελούνταν από 9 ερωτήματα. Τα 7 από αυτά τα ερωτήματα ήταν κλειστού τύπου με τη μορφή της κλίμακας Likert ενώ συμπεριλήφθηκαν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να προσδιορίσουν από τη μία μεριά τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που θεωρούν ότι είναι σημαντικό να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός και από την άλλη μεριά τα βασικά στοιχεία από τα οποία πρέπει να αποτελείται σύμφωνα με τις απόψεις τους η διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Η τρίτη ενότητα που ακολουθεί περιλαμβάνει ερωτήματα τα οποία επιδιώκουν να αναδείξουν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δασκάλων αναφορικά με τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να δοθεί απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωση σε ζητήματα ετερογένειας και ποια στοιχεία εκτιμούν ότι πρέπει να περιλαμβάνει. Αποτελείται η ενότητα αυτήν από 4 ερωτήματα εκ των οποίων τα δύο περιλαμβάνουν 11 επιμέρους ερωτήσεις αφενός για το που θα πρέπει να αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και αφετέρου, τι θα πρέπει αυτό να περιλαμβάνει. Όμοια με την προηγούμενη ενότητα το σύνολο των ερωτήσεων και σε αυτήν είναι κλειστού τύπου με τη μορφή της κλίμακας Likert όπως αντίστοιχα συμβαίνει στην τέταρτη και την πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου που

εστιάζουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα και τις διαφοροποιήσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί απαραίτητες για να καταστούν πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα αυτά.

Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στις δύο τελευταίες ενότητες διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να δοθεί απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχουν ήδη δεχθεί προσδιορίζοντας παράλληλα τα κενά και τις ελλείψεις που εντοπίζουν. Στις ενότητες αυτές συμπεριλήφθηκαν αρχικά κάποιες ερωτήσεις όπως είναι για παράδειγμα ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα αλλά και η χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Τέλος, ακολουθούν ερωτήσεις που εξετάζουν το κατά πόσο το πρόγραμμα και γενικότερα ο τρόπος με τον οποίο αυτό ήταν δομημένο κατάφερε να καλύψει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση των παραμέτρων που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να επέλθουν αλλαγές.

3.4 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβουλή της επιμόρφωσης στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία. Κατ' επέκταση, ο πληθυσμός στόχος στον οποίον απευθυνόταν η συγκεκριμένη έρευνα ήταν οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα αυτοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία. Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής.

Όσον αφορά τον τρόπο με την οποία έγινε η επιλογή του δείγματος η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν αυτή της χιονοστιβάδας. Το βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι το γεγονός ότι επιλέγεται αρχικά ένα δείγμα στο οποίο έχει άμεση πρόσβαση ο ερευνητής ενώ στη συνέχεια η καθεμία από τις δειγματοληπτικές μονάδες του αρχικού δείγματος παρέχει τα στοιχεία και συνακόλουθα την πρόσβαση σε ένα σύνολο από άλλα μέλη του πληθυσμού- στόχου. Κατά αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται το τελικό δείγμα. Ωστόσο, πρόκειται για δείγμα μη πιθανότητας, γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν διασφαλίζεται η

αντιπροσωπευτικότητά του και κατ' επέκταση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι δεν καθίσταται εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα έρευνας

4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 104 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες ($n=72$, 69.2%) ενώ μικρότερη συμμετοχή παρατηρήθηκε από άντρες ($n=32$, 30.8%). Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος ήταν η εξής: το 5.8% ($n=6$) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, το 39.4% ($n=41$) ήταν ηλικίας 31 έως 40 ετών, το 30.8% ($n=32$) ήταν ηλικίας 41 έως 50 ετών, και το 24% ($n=25$) ήταν ηλικίας 51 ετών και άνω.

Επιπρόσθετα, από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών, το 34.6% ($n=36$) είχαν το βασικό τίτλο σπουδών, το 15.4% ($n=16$) είχαν δεύτερο πτυχίο, το 37.5% ($n=39$) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 12.5% ($n=13$) είχαν διδακτορικές ή μεταδιδακτορικές σπουδές. Τέλος, από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι το 26.9% ($n=28$) των συμμετεχόντων είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση έως 5 έτη, το 23.1% ($n=24$) είχαν προϋπηρεσία 6 με 10 έτη, το 31.7% ($n=17$) είχαν προϋπηρεσία 11 με 20 έτη και το 18.2% ($n=19$) είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μεγαλύτερη των 21 ετών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

		v	%
Φύλο	Άντρας	32	30.8%
	Γυναίκα	72	69.2%
Ηλικιακή ομάδα	Έως 30 ετών	6	5.8%
	31-40	41	39.4%
	41-50	32	30.8%
	51-60	23	22.1%

	61 και άνω	2	1.9%
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	36	34.6%
	Δεύτερο πτυχίο	16	15.4%
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	39	37.5%
	Διδακτορικό δίπλωμα	8	7.7%
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	5	4.8%
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Έως 5 έτη	28	26.9%
	6-10 έτη	24	23.1%
	11-20 έτη	33	31.7%
	21-30 έτη	17	16.3%
	31 έτη και άνω	2	1.9%

4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη τους αναφορικά με το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας συνδέεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μια πολιτισμικά ετερογενή τάξη (MT=3.9, TA=0.8). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται σε αρκετά σημαντικό βαθμό με τις γνώσεις που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (MT=3.5, TA=0.7) και με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που κατέχει ένας εκπαιδευτικός (MT=3.5, TA=0.7).

Επίσης, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι αναγνωρίζουν ότι διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη

διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (MT=4.0, TA=0.8) και ετοιμότητα διασφαλίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τις διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές (MT=3.8, TA=0.6). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί σε αρκετά σημαντικό βαθμό τη βασική προϋπόθεση για να προβεί ένας εκπαιδευτικός σε προσαρμογές στις διδακτικές του μεθόδους και πρακτικές (MT=3.7, TA=0.7).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις γνώσεις που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	3.5	0.7
Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που κατέχει ένας εκπαιδευτικός	3.5	0.7
Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας συνδέεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μια πολιτισμικά ετερογενή τάξη	3.9	0.8
Η διαπολιτισμική ετοιμότητα διασφαλίζει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τις διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές	3.8	0.6
Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	4.0	0.8
Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για να προβεί ένας εκπαιδευτικός σε προσαρμογές στις διδακτικές του μεθόδους και πρακτικές	3.7	0.7

Στο πλαίσιο διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που είναι σημαντικό να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός. Από την ανάλυση των απαντήσεων καθίσταται εμφανές πως ως ιδιαίτερα σημαντικές διαπολιτισμικές δεξιότητες αναγνωρίζουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρθηκε στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης η οποία συνδέεται με την κατανόηση των άλλων. Επισημάνθηκε ακόμα από τους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της κατανόησης της διαφορετικής κουλτούρας και της διαφορετικής σκέψης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και η διαχείριση και η αποδοχή της ετερότητας. Τέλος, μία μικρή μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος τόνισε μεταξύ άλλων τις γνώσεις των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το μαθητικό δυναμικό.

Σε αυτή την κατεύθυνση μία δεύτερη ερώτηση ανοιχτού τύπου που συμπεριλήφθηκε αφορούσε τα βασικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται. Σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων η διαπολιτισμική ετοιμότητα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν ότι ως βασικά στοιχεία το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και την διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας που διακρίνουν τους δασκάλους. Επίσης η ενσυναίσθηση αλλά και η εξοικείωση με τα διαφορετικά ήθη και έθιμα, η ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας συγκαταλέγονται μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων που διακρίνουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Τέλος αναφορά έγινε και στη σημασία ίσης μεταχείρισης των μεταναστών μαθητών στη σχολική τάξη αλλά και στο ζήτημα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και τα προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν κατά την καθημερινή διδακτική πρακτική.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και το επίπεδο σπουδών

των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα ευρήματα του κριτηρίου t-test που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις γνώσεις που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σε θέματα διαπολιτισμικής ($t=-3.793$, $p=0.000$) και με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που κατέχει ένας εκπαιδευτικός ($t=-3.793$, $p=0.000$). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γυναίκες αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα διασφαλίζει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τις διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές ($t=-2.880$, $p=0.005$) και ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για να προβεί ένας εκπαιδευτικός σε προσαρμογές στις διδακτικές του μεθόδους και πρακτικές ($t=-2.400$, $p=0.018$).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	p
	Άντρας		Γυναίκα			
	MT	TA	MT	TA		

Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις γνώσεις που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	3.2	0.6	3.7	0.7	-3.793	0.000
Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που κατέχει ένας εκπαιδευτικός	3.2	0.6	3.7	0.7	-3.793	0.000
Η διαπολιτισμική ετοιμότητα διασφαλίζει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τις διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές	3.6	0.6	3.9	0.6	-2.880	0.005

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για να προβεί ένας εκπαιδευτικός σε προσαρμογές στις διδακτικές του μεθόδους και πρακτικές	3.4	0.6	3.8	0.8	-2.400	0.018
---	-----	-----	-----	-----	--------	-------

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα ευρήματα του κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που κατέχει ένας εκπαιδευτικός ($F=3.709$, $p=0.014$).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

	Σπουδές								F	p
	Βασικό		Δεύτερο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό/Μεταδιδακτορικό			
	πτυχίο		πτυχίο		δίπλωμα					
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που κατέχει ένας εκπαιδευτικός	3.3	0.7	3.5	0.5	3.7	0.6	3.5	1.1	3.709	0.014

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς στους οποίους η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση. Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί σε αρκετά σημαντικό βαθμό βασική προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση του αξιοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού στη τάξη ($MT=3.5$, $TA=0.7$), για την εφαρμογή της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη τάξη (MT=3.5, TA=0.8), για την αξιοποίηση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης (MT=3.5, TA=0.9), τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών (MT=3.4, TA=0.9), τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση το διαφορετικό μαθησιακό στυλ (MT=3.4, TA=0.9) και το σχεδιασμό βιωματικών δραστηριοτήτων (MT=3.4, TA=0.9).

Πίνακας 5. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς στους οποίους η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για:	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη τάξη	3.5	0.8
τη διαφοροποίηση του αξιοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού στη τάξη	3.5	0.7
τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών	3.4	0.9
τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση το διαφορετικό μαθησιακό στυλ	3.4	0.9
το σχεδιασμό βιωματικών δραστηριοτήτων	3.4	0.9
για την αξιοποίηση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης	3.5	0.9

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς στους οποίους η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη

προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 6). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση το διαφορετικό μαθησιακό στυλ ($F=3.104$, $p=0.030$).

Πίνακας 6. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς στους οποίους η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	Προϋπηρεσία								F	p
	Έως 5		6-10		11-20		21+			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση το διαφορετικό μαθησιακό στυλ	3.0	0.9	3.4	0.8	3.5	1.0	3.7	0.7	3.104	0.030

4.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη τους αναφορικά με τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ενός εκπαιδευτικού διασφαλίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ($MT=3.8$, $TA=0.8$). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερογένειας για να ενισχυθεί η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα ($MT=4.0$, $TA=0.9$).

Πίνακας 7. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ενός εκπαιδευτικού διασφαλίζεται μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	3.8	0.8
Είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερογένειας για να ενισχυθεί η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα	4.0	0.9

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών (Πίνακας 8). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδακτορικές ή μεταδιδακτορικές σπουδές αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερογένειας για να ενισχυθεί η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα ($F=2.874$, $p=0.040$).

Πίνακας 8. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

Σπουδές				F	p
Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχι ακό δίπλωμα	Διδακτορικ ό/ Μεταδιδακ τορικό		

	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερογένειας για να ενισχυθεί η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα	4.0	.9	4.4	.5	4.1	.8	3.5	1.1	2.874	0.040

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Από την ανάλυση των απαντήσεων παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα αποβλέπει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών (MT=3.9, TA=0.9), στην κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών (MT=3.9, TA=0.7), στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (MT=3.8, TA=0.8), στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ετερογένεια της τάξης (MT=3.8, TA=0.7) και στο να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία στη βάση των αναγκών των μεταναστών μαθητών (MT=3.8, TA=0.8) και στην αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων κατά τη διδακτική πράξη για την πολυεπίπεδη υποστήριξη των μεταναστών μαθητών (MT=3.8, TA=0.8).

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα αποβλέπει σε αρκετά σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών (MT=3.7, TA=0.8), στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (MT=3.7, TA=0.9), στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιούν κατά τη διδακτική πράξη (MT=3.7, TA=0.8) και στην ενδυνάμωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν κατά τη διδακτική πράξη τα διαφορετικά βιώματα και τις εμπειρίες των μεταναστών μαθητών (MT=3.6, TA=0.9).

Πίνακας 9. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Στην καλλιέργεια της κριτικής αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών	3.5	1.0
Στην κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών	3.9	0.7
Στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών	3.7	0.8
Στην αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών	3.9	0.9
Στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών	3.7	0.9
Στο να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία στη βάση των αναγκών των μεταναστών μαθητών	3.8	0.8
Στην αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων κατά τη διδακτική πράξη για την πολυεπίπεδη υποστήριξη των μεταναστών μαθητών	3.8	0.8
Στην ενδυνάμωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν κατά τη διδακτική πράξη τα διαφορετικά βιώματα και τις εμπειρίες των μεταναστών μαθητών	3.6	0.9
Στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιούν κατά τη διδακτική πράξη	3.7	0.8
Στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ετερογένεια της τάξης	3.8	0.7
Στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων	3.8	0.8

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών και τις προϋπηρεσίες τους (Πίνακες 10 και 11).

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 51 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας αποβλέπει στην καλλιέργεια της κριτικής αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών ($F=4.927$, $p=0.003$), στην κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών ($F=3.248$, $p=0.015$), στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ($F=5.818$, $p=0.001$) και στο ότι αποβλέπει στην καλλιέργεια της κριτικής αυτογνωσίας ($F=2.818$, $p=0.043$).

Πίνακας 10. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

	Ηλικία								F	p
	Έως 30 ετών		31-40		41-50		51 και άνω			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Στην καλλιέργεια της κριτικής αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών	2.7	1.4	3.3	0.7	3.3	1.1	4.0	0.8	4.927	0.003
Στην κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών	3.7	0.5	3.7	0.7	4.1	0.9	4.2	0.6	3.248	0.025
Στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών	2.7	1.4	3.5	0.6	3.8	0.9	4.1	0.9	5.818	0.001
Αποβλέπει στην καλλιέργεια της κριτικής αυτογνωσίας	3.3	1.4	3.3	0.5	3.6	0.7	3.8	0.9	2.818	0.043

Από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως 5 έτη αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας αποβλέπει στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών ($F=3.963$, $p=0.010$) και στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων ($F=5.200$, $p=0.002$).

Πίνακας 11. Αποτελέσματα κριτηρίου one-way ANOVA που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που αποβλέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	Προϋπηρεσία								F	p
	Έως 5		6-10		11-20		21+			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών	3.4	0.5	4.0	0.6	3.6	1.0	3.9	0.7	3.963	0.010
Στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων	3.6	0.7	4.0	0.7	3.9	0.8	4.2	0.6	5.200	0.002

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που είναι σημαντικό να εστιάζει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Από την ανάλυση των απαντήσεων παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι σημαντικό να αναδεικνύει αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της τάξης ($MT=3.9$, $TA=0.7$), να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη ($MT=3.8$, $TA=0.9$), να εστιάζει σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους ($MT=3.8$, $TA=0.7$), να περιλαμβάνει τρόπους διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού στη βάση των αναγκών των μεταναστών μαθητών ($MT=3.8$, $TA=0.8$) και να παρουσιάζει τρόπους παροχής κινήτρων στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ($MT=3.8$, $TA=0.7$).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι σημαντικό να δίνει βαρύτητα σε τεχνικές που αφορούν στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (MT=3.7, TA=0.9), να παρουσιάζει τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη βάση των διαφορετικών εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών (MT=3.7, TA=0.7), περιλαμβάνει τρόπους αξιοποίησης της τεχνολογίας για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας (MT=3.7, TA=0.8), να περιλαμβάνει βιωματικές ασκήσεις (MT=3.6, TA=0.8) και να αποβλέπει στην καλλιέργεια της κριτικής αυτογνωσίας (MT=3.5, TA=0.7). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε μικρότερο βαθμό πρέπει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα να εστιάζει μόνο σε θεωρητικές πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (MT=2.5, TA=0.9).

Πίνακας 12. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που είναι σημαντικό να εστιάζει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

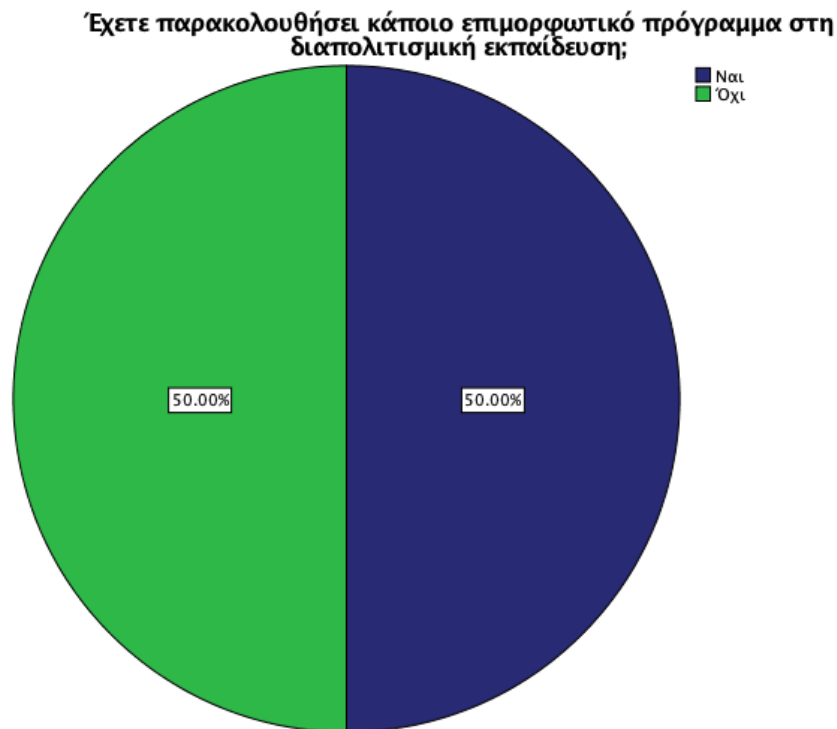
	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Αποβλέπει στην καλλιέργεια της κριτικής αυτογνωσίας	3.5	0.7
Εστιάζει μόνο σε θεωρητικές πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	2.5	0.9
Συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη	3.8	0.9
Εστιάζει σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους	3.8	0.7
Δίνει βαρύτητα σε τεχνικές που αφορούν στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	3.7	0.9
Παρουσιάζει τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη βάση των διαφορετικών εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών	3.7	0.7
Περιλαμβάνει τρόπους διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού στη βάση των αναγκών των μεταναστών μαθητών	3.8	0.8
Περιλαμβάνει βιωματικές ασκήσεις	3.6	0.8

Περιλαμβάνει τρόπους αξιοποίησης της τεχνολογίας για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας	3.7	0.8
Παρουσιάζει τρόπους παροχής κινήτρων στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο	3.8	0.7
Αναδεικνύει αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της τάξης	3.9	0.7

Η ανάλυση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν επέδειξαν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που είναι σημαντικό να εστιάζει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

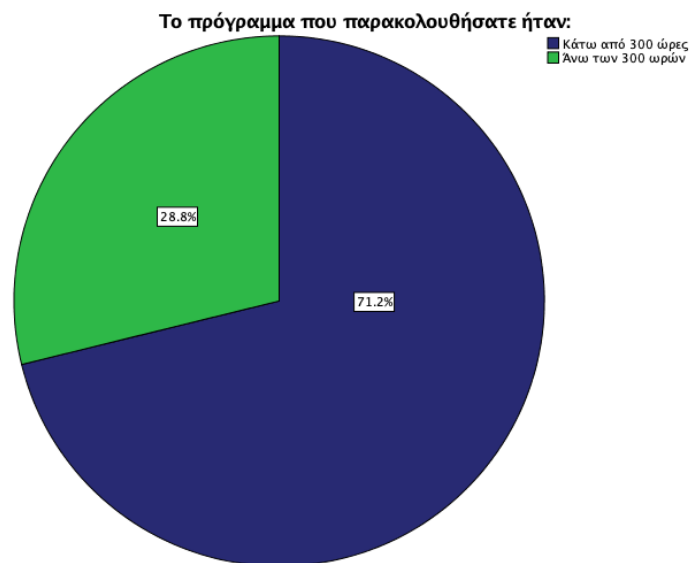
4.4. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς είχε σκοπό να καταγράψει την ικανοποίηση τους από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από το Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι το 50% (ν=52) των εκπαιδευτικών της έρευνας είχαν συμμετέχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνολικά οι 52 αυτοί εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κατά μέσο όρο 1.4 (TA=0.8) επιμορφωτικά προγράμματα.



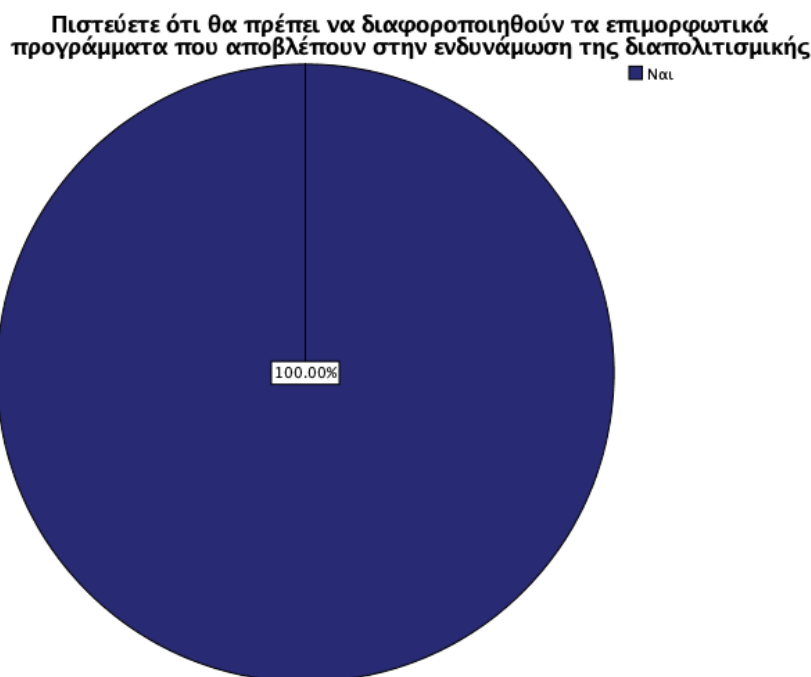
Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για το ποσοστό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Από το Διάγραμμα 2 προκύπτει ότι από το σύνολο των 52 εκπαιδευτικών που είχαν συμμετέχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 71.2% (n=37) είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα έως 300 ώρες ενώ το 28.8% (n=15) είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα πάνω από 300 ώρες.



Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα για τη διάρκεια του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Από το Διάγραμμα 3 προκύπτει ότι και οι 52 (100%) εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν αλλαγές στα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα για το ποσοστό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θεωρούν πως πρέπει να υπάρχουν αλλαγές στα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το που τους βοήθησε το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί βοηθήθηκαν σε μικρό βαθμό από τα προγράμματα επιμόρφωσης στο να αξιοποιήσουν κατά τη διδακτική πράξη τις διαφορετικές εμπειρίες και τα βιώματα των μεταναστών μαθητών (MT=2.2, TA=0.6), να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (MT=2.3, TA=0.7), να υιοθετήσουν νέες διδακτικές μεθόδους (MT=2.3, TA=0.7), να κάνουν προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείτε στη τάξη (MT=2.3, TA=0.7), να διαφοροποιήσουν τον τρόπο που κατανοούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό των μαθητών (MT=2.4, TA=0.7) και να αποκτήσουν τις

απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στη μαθητική ετερογένεια ($MT=2.5$, $TA=0.8$).

Πίνακας 13. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πού τους βοήθησε το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Να διαφοροποιήσετε το τρόπο διδασκαλίας σας	2.3	0.7
Να υιοθετήσετε νέες διδακτικές μεθόδους	2.3	0.7
Να αξιοποιήσετε κατά τη διδακτική πράξη τις διαφορετικές εμπειρίες και τα βιώματα των μεταναστών μαθητών	2.2	0.6
Να κάνετε προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείτε στη τάξη	2.3	0.7
Να διαφοροποιήσετε το τρόπο που κατανοείτε τον πολιτισμικό πλουραλισμό των μαθητών	2.4	0.7
Να αποκτήσετε τις απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθείτε στη μαθητική ετερογένεια	2.5	0.8

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε μέτριο προς μικρό βαθμό ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα που παρακολούθησαν ($MT=2.4$, $TA=0.7$). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν ανταποκρίθηκε στις επιμορφωτικές τους ανάγκες ($MT=2.3$, $TA=0.7$) και η χρονική διάρκεια του προγράμματος δεν επαρκούσε για την κάλυψη των επιμορφωτικών σας αναγκών ($MT=2.4$, $TA=0.8$).

Πίνακας 14. Αποτελέσματα για το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών απο τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διαπολιτισμική εκπαίδευση (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Είστε ικανοποιημένος από το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε	2.3	0.6
Το πρόγραμμα επιμόρφωσης ανταποκρίθηκε στις επιμορφωτικές σας ανάγκες	2.3	0.7
Η χρονική διάρκεια του προγράμματος επαρκούσε για την κάλυψη των επιμορφωτικών σας αναγκών	2.4	0.8

Τέλος, στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με το τι πρέπει να αλλάξει στα προγράμματα επιμόρφωσης διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα ευρήματα έδειξαν πως πρέπει να γίνουν σε μεγάλο βαθμό αλλαγές στο περιεχόμενο των προγραμμάτων (MT=4.0, TA=0.8), στο εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται στο πλαίσιο ενός προγράμματος (MT=3.7, TA=0.8), στην ένταξη της πρακτικής άσκησης στα προγράμματα επιμόρφωσης (MT=3.6, TA=1.1) και στους στόχους των προγραμμάτων (MT=3.5, TA=1.0).

Πίνακας 15. Αποτελέσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τι πρέπει να αλλάξει στα προγράμματα επιμόρφωσης διαπολιτισμική εκπαίδευση (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
Στόχοι προγραμμάτων	3.5	1.0
Χρονική διάρκεια προγραμμάτων	2.8	1.0
Εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται στο πλαίσιο ενός προγράμματος	3.7	0.8
Ένταξη της πρακτικής άσκησης στα προγράμματα επιμόρφωσης	3.6	1.1

Κεφάλαιο 5 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια ο πολιτισμικός πλουραλισμός που διακρίνει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους μία σειρά προκλήσεων οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμική της ετερογένειας και της αποτελεσματικής υποστήριξης όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις του μέσα στο γενικό σχολείο. Το βασικό ζητούμενο στη σημερινή εποχή είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας που να είναι ανοιχτό και δεκτικό απέναντι στη διαφορετικότητα του μαθητικού δυναμικού, διαμορφώνοντας πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής σε όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων πάω μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Σούλης, 2013, σ.20). Ωστόσο εγείρονται ερωτήματα αναφορικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαιτούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα για να μπορέσουν να διαχειριστούν τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών και να δημιουργήσουν συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση όλων στο γενικό σχολείο (Σιμόπουλος, 2014, σ.4).

Σε διεθνές επίπεδο έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες οι οποίες εξετάζουν το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αλλά και το κατά πόσο η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων διασφαλίζει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικά έτοιμος (Coady, Harper & de Jong, 2015, p.23-24; Coronel & Gómez-Hurtado, 2014, p. 417; Flores & Smith, 2009, p. 349; Mattheoudaki, Maligkoudi & Chatzidaki, 2017, p.370). Κοινή συνισταμένη των αποτελεσμάτων των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί είναι το γεγονός ότι η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προετοιμασίας τους σε μία προσπάθεια να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και συνακόλουθα για να μπορέσουν να υποστηρίξουν πολυεπίπεδο οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ωστόσο παρατηρείται ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι σχεδιασμένα τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν καταφέρει να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικά έτοιμους, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται με ανάγλυφο τρόπο στις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία

Στη βάση των παραπάνω σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των

εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση στην διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών στρατηγικών που αξιοποιούν. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη του ρόλου και της σημασίας της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των δασκάλων στην διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων όπως επίσης επιδιώχθηκε να διαφανούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες ως προς το ζήτημα της διαχείρισης της μαθητικής ετερογένειας και των εκπαιδευτικών εργαλείων που είναι απαραίτητα για να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τον πολιτισμικό πλουραλισμό που διακρίνει το μαθητικό δυναμικό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορούσε το περιεχόμενο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια. Σε αυτή την κατεύθυνση ένα πρώτο στοιχείο το οποίο προέκυψε από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου είναι το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας αναγνωρίζουν ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μία πολιτισμικά ετερογενή τάξη και για το λόγο αυτό κατέδειξαν μέσα από τις απαντήσεις τους ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση αφενός με τις γνώσεις που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που κατέχει. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σύμφωνα με την οποία διαπολιτισμική ετοιμότητα ως έννοια περιλαμβάνει ένα σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, ικανότητες και γνώσεις που επιτρέπουν το άτομο να ανταποκριθεί με τρόπο αποτελεσματικό σε ποικίλες διαπολιτισμικές καταστάσεις (Καραγιάννη, 2018, σ.365) .

Με άλλα λόγια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί ως προς το γεγονός ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι αναγκαία για να μπορέσει ένας δάσκαλος να υποστηρίξει με τρόπο αποτελεσματικό τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Όπως επισημαίνει άλλωστε και η Sakka (2010, p.119) η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι καθοριστικής σημασίας για τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών μέσα στις γενικές τάξεις. Κατ' επέκταση, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίζουν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τις

διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές ενώ παράλληλα συνιστά βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει αλλά και να κάνει προσαρμογές στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που αξιοποιεί κατά την καθημερινή διδακτική του πρακτική. Η διαμόρφωση συνεπώς, ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τη διαπολιτισμική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Υπό την οπτική αυτή η διαπολιτισμική ετοιμότητα συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απεγκλωβισμένοι από μονοπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές (Ermenc, 2015, p.112).

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια και τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας να επισημανθεί ότι αναγνωρίζουν ως βασικές δεξιότητες διαπολιτισμικής ετοιμότητας την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση προκειμένου να διαμορφωθεί μέσα στην τάξη ένα κλίμα το οποίο σέβεται και αποδέχεται το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Κατέστη με άλλα λόγια εμφανές μέσα από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων ότι οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή θα πρέπει να διαθέτουν ένα πλέγμα δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν το διαφορετικό τρόπο σκέψης και τα διαφορετικά βιώματα των μεταναστών και προσφύγων μαθητών για να μπορέσουν να διαχειριστούν με όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό τρόπο τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην καθημερινότητα παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. Ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικά έτοιμος από τη στιγμή που διαθέτει ένα πλέγμα από γνώσεις και δεξιότητες που του επιτρέπουν να μεταφέρει και να “μεταφράσει” σε πρακτική εφαρμογή διαπολιτισμικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές στην τάξη (Καραγιάννη, 2018, σ.365).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορά τους τομείς εκείνους που οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν ότι επηρεάζονται από το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα καθορίζει το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαφοροποιήσει το εκπαιδευτικό υλικό μέσα στην τάξη και να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες του εθνοπολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού δυναμικού. Πέραν των παραπάνω η διαπολιτισμική ετοιμότητα φαίνεται

ότι αποτελεί σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών βασική προϋπόθεση για την αξιοποίηση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης, τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών, τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων με βάση το διαφορετικό μαθησιακό στυλ και το σχεδιασμό βιωματικών δραστηριοτήτων. Διαπιστώνεται συνακόλουθα ότι ο σχεδιασμός αλλά και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η διδασκαλία σε μία τάξη όπου φοιτούν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθορίζεται από το κατά πόσο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά έτοιμος να διαχειριστεί την υφιστάμενη ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού και να ενσωματώσει κατά τη διδακτική πράξη διδακτικές μεθόδους και πρακτικές οι οποίες εναρμονίζονται με τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους μαθητές. Μέσω της επιμόρφωσης θα πρέπει να επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να αποκτήσουν γνώσεις αναφορικά με τις εκπαιδευτικές αλλά και τις ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες που έχουν οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, ενώ ταυτόχρονα είναι σημαντικό να εξοικειωθούν με παιδαγωγικές πρακτικές αλλά και διδακτικές μεθόδους οι οποίες αναγνωρίζονται ως κατάλληλες για την υποστήριξη των μαθητών αυτών(Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017, σ.22)

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση σε ζητήματα ετερογένειας εστιάζοντας παράλληλα στα στοιχεία εκείνα τα οποία εκτιμούν ότι πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ώστε αυτό να θεωρείται αποτελεσματικό και να καλύπτει συνακόλουθα τις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το πρώτο στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι το γεγονός ότι στην πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνώρισαν ότι η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ενός εκπαιδευτικού μπορεί να διασφαλιστεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων τονίζοντας ότι η επιμόρφωση σε θέματα ετερογένειας είναι αναγκαία για να ενδυναμωθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ομοίως τα ευρήματα της έρευνας των Coronel και Gómez-Hurtado (2014, p. 417) καταδεικνύουν ότι μέσω της συστηματικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται αφενός το να τεθούν στο περιθώριο διδακτικές πρακτικές που έχουν αφομοιωτικό χαρακτήρα και αφετέρου να προαχθεί η γόνιμη αλληλεπίδραση και ο διαπολιτισμικός διάλογος

στοιχείο του οποίου αποτελεί βασικό ζητούμενο για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Σε αντίστοιχη κατεύθυνση κινήθηκαν και τα αποτελέσματα των Flores και Smith (2009, p. 349) από τα οποία διαφάνηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για να αναπτύξουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για την διαφορετικότητα ενώ τα ευρήματα της έρευνας των Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου και Παμπούρη (2017, σ. 36-37) υπέδειξαν ότι η σημασία και η αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ευκαιρία να εξοικειωθούν και να ενσωματώσουν στη διδακτική πράξη ένα συνδυασμό διαφορετικών διδακτικών πρακτικών

Ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για να μπορέσει να επιτύχει την καλλιέργεια και την ενδυνάμωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα για να μπορέσει να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην επαγγελματική τους πρακτική θα πρέπει να διέπεται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι για παράδειγμα η ευελιξία αλλά και η διασύνδεση με τα κοινωνικά πολιτισμικά συμφραζόμενα (Figueredo-Canosa, Ortiz Jiménez, Sánchez Romero & López Berlanga, 2020, p.3). Επίσης, κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αναγκαιότητα το να λειτουργούν τα προγράμματα αυτά ως απάντηση στις συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις τις συνθήκες που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική τους πραγματικότητα (Taulelei, 2020, p.4). Επικεντρώνοντας την προσοχή στο σημείο αυτό στη στόχευση των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισήμαναν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αποβλέπει στην αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού των μαθητών και την κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμικού τους υπόβαθρου ενώ δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι είναι σημαντικό είναι επιμορφωτικό πρόγραμμα να επιδιώκει μέσα από το περιεχόμενο του την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την εθνοπολιτισμική ετερογένεια όπως επίσης κομβικής σημασίας είναι το να επιδιώκεται μέσω της επιμόρφωσης να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία στην βάση των αναγκών των μεταναστών και προσφύγων μαθητών αξιοποιώντας ένα συνδυασμό διαφορετικών διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Όπως σημειώνουν οι He, Lundgren και Pynes (2017, p. 148) τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να αποβλέπουν καταστούν

ποιο καινοτόμοι εκπαιδευτικοί ως προς τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν θέτοντας στόχους και επιλέγοντας εκπαιδευτικό υλικό που ανταποκρίνεται στην ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού (Göbel & Helmke, 2010, p. 1573). Ωστόσο, η αλλαγή στάσεων απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα δεν μπορεί από μόνη της να διασφαλίσει την αλλαγή στις αξιοποιούμενες διδακτικές πρακτικές καθώς αυτό προϋποθέτει την παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς να εξασκηθούν στο πως μπορούν να διαφοροποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν τη διδασκαλία (Romijn, Slot & Leseman, 2021, p.13)

Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, πέραν των παραπάνω, θα πρέπει να αποβλέπει ακόμα στο να αναπτύξει στους εκπαιδευτικούς θετικές προσδοκίες όσον αφορά τις δυνατότητες που έχουν οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές όπως επίσης είναι καθοριστικής σημασίας το να επιδιώκεται με στοχευμένο και μεθοδευμένο τρόπο η καλλιέργεια και η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εξίσου σημαντικό ωστόσο είναι μεταξύ των στόχων των επιμορφωτικών προγραμμάτων να περιλαμβάνεται το να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ικανοί να διαφοροποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιούν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική και να καταφέρουν να αναδείξουν αλλά και να αξιοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο τα διαφορετικά βιώματα και τις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Τα προαναφερθέντα εναρμονίζονται με τα δεδομένα που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζεται ως καθοριστικής σημασίας η ανάδειξη της δυναμικής αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών που μεταφέρουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό συνεπάγεται ότι μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κομβικής σημασίας το να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διαφορετικότητα αποτελεί μία πλούσια πηγή μάθησης για όλους (Hajisoteriou, Karousiou, & Angelides, 2018, p. 3-4). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό μέρος των προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι σημαντικό να κινούνται γύρω από τον άξονά της πολιτισμικής ετερότητας και του ρατσισμού, παρέχοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούν ζητήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή και την εκτίμηση των πολιτισμών των άλλων λαών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 362).

Ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση κατέδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων του δείγματος είναι σημαντικό ένα πρόγραμμα να θέτει στο επίκεντρο την ανάδειξη

αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης της τάξης. Πέραν τούτου είναι απαραίτητο να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη γεγονός που συνεπάγεται ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να εστιάζει σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, να περιλαμβάνει τρόπους διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και να παρουσιάζει τρόπους με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει κίνητρα στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παράλληλα όμως το περιεχόμενο ενός προγράμματος είναι σημαντικό να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τεχνικές οι οποίες αφορούν τη διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, παρουσιάζοντας παράλληλα τρόπους με τη βοήθεια των οποίων μπορεί να διαφοροποιήσει ο δάσκαλος τη διδασκαλία αξιοποιώντας την τεχνολογία και εμπλουτίζοντάς την με βιωματικές ασκήσεις. Ένας διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γνωρίζει με ποιον τρόπο μπορεί να εφαρμόσει τις διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας όπως επίσης να είναι ενημερωμένος για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος αλλά και τα όσα προβλέπει η νομοθεσία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εφαρμογή της στην πράξη (Καραγιάννη, 2018, σ. 364).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το κατά πόσο οι δάσκαλοι του δείγματος είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχουν λάβει αλλά και το κατά πόσο εντοπίζουν κενά και ελλείψεις στα επιμορφωτικά προγράμματα. Να διευκρινιστεί αρχικά πώς από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών οι μισοί έχουν παρακολουθήσει έστω και ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο στοιχείο το οποίο προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρούν αναγκαίο το να συντελεστούν αλλαγές σε αυτά τα προγράμματα ώστε να αυξηθεί το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι δεν βοηθήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα των μαθητών προσφυγικό υπόβαθρο, να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλία τους να υιοθετήσουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και να επιφέρουν ουσιαστικές προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται κατά τη διδακτική πράξη.

Διαπιστώθηκε με άλλα λόγια από τα αποτελέσματα της έρευνας που υλοποιήθηκε ότι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στις επιμορφωτικές τους ανάγκες ενώ διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων πως η χρονική διάρκεια του προγράμματος δεν επαρκούσε για να καλύψει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλλιεργούν οι συμμετέχοντες ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν θα πρέπει να είναι αυστηρά προκαθορισμένες, με την έννοια ότι είναι σημαντικό οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλλιεργούνται να συνιστούν προϊόν μιας πολυμερούς διάδρασης που υπαγορεύεται αφενός από τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφετέρου από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται η διδασκαλία (Ανδρεαδάκης, Παναγιωτόπουλος, Καρανικόλας & Ζιάκας, 2019, σ.248).

Τα παραπάνω δεδομένα δικαιολογούν το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να επέλθουν ουσιαστικές και εις βάθος αλλαγές στο περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης οι οποίες είναι σημαντικό να συνδέονται με το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται αλλά και με τους στόχους των προγραμμάτων ενώ δεν θα πρέπει να παραληφθεί τη σημασία ένταξης της πρακτικής άσκησης στα προγράμματα αυτά επιμόρφωσης προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Η σημασία της πρακτικής εξάσκησης συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν θα πρέπει να συσσωρεύουν απλώς θεωρητικές γνώσεις που είναι αποκομμένες από την πρακτική εφαρμογή τους αλλά είναι καθοριστικής σημασίας η εξάσκηση τους και η εμπλοκή τους σε πρακτικές ασκήσεις και δραστηριότητες οι οποίες προάγουν την και πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων. Συνακόλουθα ενδυναμώνεται κατά αυτό τον τρόπο και η κριτική ικανότητα (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 363).

Σύμφωνα με την Santoro (2009, p 42) για να είναι αποτελεσματικές πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη και να ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό πλουραλισμό του μαθητικού δυναμικού είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν αλλαγές οι οποίες να προσδίδουν πιο πρακτικό χαρακτήρα στα επιμορφωτικά προγράμματα, γεγονός που συνεπάγεται ότι αυτά θα πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εξασκηθούν σε διδακτικές μεθόδους

ώστε να μπορέσουν να τις αξιοποιήσουν και να τις ενσωματώσουν στην διδασκαλία. Η παρατήρηση αυτή εναρμονίζεται και με τα όσα επισημαίνουν οι Hajisoteriou, Maniatis και Angelides, (2018, p.2) για την αναγκαιότητα διασύνδεσης της θεωρίας με την πρακτική των εκπαιδευτικών ώστε να διαμορφωθεί ένα πρόσφορο έδαφος καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές κατά την διδασκαλία μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση (Taulelei, 2020, p.3).

Αυτό που προκύπτει συμπερασματικά από τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και από τα δεδομένα της ανασκόπησης ερευνών που πραγματοποιήθηκαν είναι το γεγονός ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η παρακολούθηση διαπολιτισμικών επιμορφωτικών προγραμμάτων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση δηλαδή αναγνωρίζεται ως αναγκαία προϋπόθεση για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να διαχειριστούν την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Μέσω δηλαδή της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών όπως επίσης να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που αξιοποιούν κατά την καθημερινή διδακτική τους πρακτική ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στην πολιτισμική ετερογένεια.

Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν καταφέρουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το ζήτημα της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την διδακτική πράξη. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το επίπεδο ικανοποίησης από τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι ιδιαίτερα χαμηλό γεγονός που προτάσσει την ανάγκη να επέλθουν ουσιαστικές ποιοτικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται. Οι αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες να συντελεστούν συνδέονται αφενός, με το εκπαιδευτικό υλικό και τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αφετέρου με την αύξηση του βαθμού διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη ώστε να μπορέσουν η εκπαιδευτική δύναμη εξοικειωθούν με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που θα επιτρέψουν τη διαφοροποίηση τη διδασκαλία στη βάση των χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνονται.

Κεφάλαιο 6 Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Με την παρούσα διπλωματική εργασία και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής διαμορφώθηκε μία εικόνα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας για την αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών κατά τη διδασκαλία. Ωστόσο είναι σημαντικό να επισημανθούν κάποιοι βασικοί περιορισμοί στους οποίους προσέκρουσε η συγκεκριμένη έρευνα και ο τρόπος με τον οποίο αυτή υλοποιήθηκε. Ένας πρώτος περιορισμός σχετίζεται με τη μέθοδο δειγματοληψίας βάσει της οποίας έγινε η επιλογή του δείγματος. Συγκεκριμένα η δειγματοληψία χιονοστιβάδας λόγω του γεγονότος ότι ανήκει στην κατηγορία δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων δεν διασφάλισε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και συνακόλουθα τα αποτελέσματα που προέκυψαν και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν δεν μπορούν να γενικευθούν.

Ένας δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας κατά την οποία συγκεντρώθηκαν δεδομένα με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Από μεθοδολογικής άποψης δηλαδή, δεν έγινε τριγωνοποίηση των δεδομένων συγκεντρώνοντας στοιχεία από διαφορετικές πηγές και με διαφορετικές μεθόδους (ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα). Ένας τέτοιος περιορισμός είναι το γεγονός ότι το δείγμα προήλθε από το νομό Αττικής. Αυτό συνεπάγεται ότι τίθεται γεωγραφικός περιορισμός καθώς δεν συμμετείχαν στην έρευνα εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

Συνεκτιμώντας τις παραπάνω περιορισμούς προτείνεται μελλοντικά να επαναληφθεί η ίδια έρευνα ακολουθώντας τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Ειδικότερα προτείνεται να διερευνηθούν τόσο οι απόψεις όσο και οι στάσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνοντας αφενός ποσοτικά στοιχεία με τη χρήση ερωτηματολογίου και αφετέρου ποιοτικά στοιχεία μέσω της παρατήρησης, εστιάζοντας στις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υποστήριξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης προτείνεται να πραγματοποιηθεί μελλοντικά έρευνα που να εξετάζει συγκριτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην ενδυνάμωση της

διαπολιτισμικής ετοιμότητας προκειμένου να εντοπιστούν συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων απόψεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Ε. & Κοβάνη, Π. (2019). Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καινοτόμο εφόδιο του εκπαιδευτικού σε δομές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 361-366.
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. (σσ. 359-382). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Ζ. & Ζιάκας, Ε. (2019). Η συμβολή της επιμόρφωσης την εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο Ανδρεαδάκης, Ν., Καρανικόλα, Ζ., Κόνσολας, Μ. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (επιμ.), *Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*. (σσ. 247-258). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ανδρής, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 15/01/2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/136/104>
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 68-81.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χατζήσωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σσ.96-112). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα

- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 36-44, 2.
- Kalantzis, M. (2009). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα προκλήσεις για την εκπαίδευση*. (σσ. 181-201). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2, 1, 199-216.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2009). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2013). Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 12/01/2021 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_06_p40-52.pdf
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362-372.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 595-605.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. (σσ 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ
- Κουτσελίνη, Μ. (2011). *Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 18/01/2021 από <https://ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf>
- Λαγουδάκος, Μ. (2013). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε στις 02/06/2021 από http://2pek-athin.att.sch.gr/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/diapolitismik%20lagoudakos.pdf
- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως

Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. *5th International Conference in Open & Distance Learning*, 228-243. Ανακτήθηκε στις 10/01/2021 από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/468/442>.

- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σσ.80-96). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. (σσ.57-60). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος Ι*. (σσ. 252-262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το σχολείο της ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79- 106.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Για νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011β). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011γ). *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/260/2/260.pdf>
- Νικολούδη, Τ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Μεθοδολογία, Πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. (σσ. 246-254). Αθήνα: Γρηγόρης
- Παλαιοχωρινού, Ο., Σιπητάνου, Α. & Παμπούρη, Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. *Επιστήμες Αγωγής*, 21-40.

- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε στις 10/01/2021 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf
- Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σσ.176-198). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα
- Σιμόπουλος Γ. (2014). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μία βιωματική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Σούλης, Σ. (2013). Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 19-24. Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου-Ελληνικό Εκπαιδευτήριο.
- Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ει. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 61-82
- Τριγγώνη, Α. & Διερωνίτου, Ε. (2016). Μετασχηματίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: μία έρευνα δράσης. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. (σσ.523-556). Αθήνα: Διάδραση.
- ΥΠΕΠΘ (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Αθήνα. Ανακτήθηκε από

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epistropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Χαρίσης, Α. (2013). Εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *7th International Conference in Open & Distance Learning*, 65-71. Ανακτήθηκε στις 9/1/2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/593/579>

Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: πρακτικές απαντήσεις της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων των παιδιών. Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. (σσ. 381-407). Αθήνα: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Έρποντας προς τη διαπολιτισμικότητα από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. (σσ. 333-359). Αθήνα: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). “Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα”: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σσ.14-42). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από το υπερεθνικό στο σχολικό επίπεδο*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο: πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σσ.59-80). Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.

Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers’ perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653–669.

- Beutel, D. A., & Tangen, D. (2018). The Impact of Intercultural Experiences on Preservice Teachers' Preparedness to Engage with Diverse Learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 168-179.
- Boudersa, N. (2016) The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices. *Revue en ligne éditée par l'Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*, 1, 1-15
- Chatzidaki, A. (2012). Greek Teachers' Practices with regard to Bilingual Pupils: Bridging or Widening the Gap? In: Karagiannidou, E., Papadopoulou, Ch.-O., & Skourtou, E. (eds.), *Language Diversity and Language Learning: New Paths to Literacy*. (p.p159-167) Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 159-167.
- Coady, M. R., Harper, C., & de Jong, E. J. (2015). Aiming for Equity: Preparing Mainstream Teachers for Inclusion or Inclusive Classrooms? *TESOL Quarterly*, 50(2), 340–368.
- Coronel, J. M., & Gómez-Hurtado, I. (2014). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching*, 21(4), 400–420.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Ermenc, K.S. (2015). Educating Teachers for Intercultural Education. *Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society*. (pp 109-114). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568637.pdf>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 1-14.
- Flores, B. B., & Smith, H. L. (2009). Teachers' Characteristics and Attitudinal Beliefs About Linguistic and Cultural Diversity. *Bilingual Research Journal*, 31(1-2), 323–358.
- Göbel, K., & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1571–1582.

- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Interact: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 1-20.
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2018). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 1–23.
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Teacher education & Development*, 1-20
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147–157
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35–47.
- Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: A literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360–379.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77–91.
- Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35-47
- Mattheoudakis, M., Maligkoudi, C. & Chatzidaki, A. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, 358-371.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1-15
- Sakka, D. (2010). Greek Teachers' Cross-Cultural Awareness and Their Views On Classroom Cultural Diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: what knowledge about “self” and “others” do teachers need? *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 33–45.

- Spinthourakis, J. A., Karatzia- Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre- service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267–276.
- Tualalelei, E. (2020). Professional development for intercultural education: learning on the run. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1–14.
- Unicef (2019). *Refugee and migrant children in Greece*. Retrieved from <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2019-04/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%20Mar%2020219.pdf>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX. National Staff Development Council.

«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».