

«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η
εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη
μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου»

Επιβλέπων καθηγητής: «Χρήστος Γκόβαρης»

Πάτρα, Ιούνιος 2024

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



«Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή
κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό
πολιτισμικό υπόβαθρο»

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου»

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Χρήστος Γκόβαρης»

«Καθηγητής & Σύμβουλος ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Χαρίκλεια Πίτσου»

«Καθηγήτρια & Σύμβουλος ΕΑΠ»

Πάτρα, Ιούνιος 2024

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Στη Μαρία, στο Σοφοκλή

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Γκόβαρη Χρήστο, για τη συνεργασία, την υποστήριξη και την πολύτιμη συμβολή του στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Πίτσιου Χαρίκλεια, για τα σχόλια και τις καίριες και ουσιαστικές επισημάνσεις της. Τέλος, απόδοση ευχαριστιών οφείλω σε όλους/ες τους/ τις εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα, τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τις διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διενεργήθηκε με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε δείγμα ευχέρειας 121 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με μεθόδους περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης, καθώς και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου δύο ανοικτών ερωτήσεων κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρά την έκταση των αντιληπτών εμποδίων με έμφαση στη γλώσσα κατά τη διδακτική πράξη, αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ως πρόκληση και δείχνουν δέσμευση, σεβασμό και ευχαρίστηση κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Ο βαθμός ετοιμότητάς τους στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία είναι μέτριος, καθώς δείχνουν αβεβαιότητα στις ικανότητες τους στους παράγοντες Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία και Δημιουργίας Σχέσης και Προσδοκιών. Παρά τους περιορισμούς εφαρμόζουν ποικιλία διδακτικών πρακτικών με έμφαση στη συνεργασία και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή πρακτικών, κατάλληλων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την αποδόμηση των κατηγοριοποιήσεων και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στην πολυπολιτισμική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στη μεταβλητή φύλο, με τις γυναίκες να υιοθετούν πιο θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και την εφαρμογή αρχών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η αντίληψη της διαφορετικότητας ως ποικιλία χαρακτηριστικών και η απόδοση χρόνου στη διαμόρφωση άποψης για πολιτισμικά διαφορετικά άτομα διαφοροποιείται στη μεταβλητή έτη υπηρεσίας. Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με μείωση της αντίληψης ότι η διαφορετικότητα δυσχεραίνει τη διδασκαλία, την ενίσχυση της αναγκαιότητας διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος και την ετοιμότητα εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος με την κουλτούρα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενισχυθεί στον ρόλο του με αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα οργανωμένα από την Πολιτεία, η οποία οφείλει παράλληλα να λάβει μέριμνα για τη θεμελίωση υποστηρικτικού πλαισίου αποτελεσματικής διαχείρισης της διαφορετικότητας.

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Λέξεις – Κλειδιά

Πολιτισμική διαφορετικότητα, Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμική ετοιμότητα, Πρακτικές

"The intercultural readiness of Secondary Education Teachers,
their views on diversity and the implementation of appropriate
teaching practices for the integration of students with different
cultural backgrounds"

Krystallo Karakitsiou

Abstract

This paper investigated the perceptions of diversity, intercultural readiness and teaching practices of Secondary Education teachers. It was conducted using an electronic questionnaire on a fluency sample of 121 Secondary Education teachers. The analysis of the results using methods of descriptive and inductive analysis, as well as a qualitative content analysis of two open-ended questions, showed that the teachers of the sample, despite the extent of the perceived obstacles with an emphasis on language during the teaching process, recognize diversity as a challenge and show commitment, respect and pleasure in intercultural interaction. Their degree of readiness in culturally responsive teaching is moderate, as they show uncertainty in their abilities in the factors Curriculum and Teaching and Building Relationship and Expectations. Despite the limitations, they apply a variety of teaching practices with an emphasis on cooperation and the differentiation of teaching, i.e. practices suitable for intercultural education to deconstruct categorizations and enhance interaction in the multicultural classroom. Teachers differ on the gender variable, with women adopting a more positive attitude towards diversity and the application of differentiated instruction principles. The perception of diversity as a variety of characteristics and the attribution of time to attitude formation for culturally diverse individuals differ in the variable years of service. Training in intercultural education is associated with reducing the perception that diversity makes teaching difficult, reinforcing the need to diversify the learning environment, and the readiness to enrich the curriculum with the students' culture. The teacher should be strengthened in his role with corresponding training programs organized by the State, which must at the same time take care of establishing a supportive framework for effective management of diversity.

Keywords

Cultural diversity, perceptions of Secondary Education teachers, intercultural readiness, teaching practices

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	viii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Σχημάτων	xii
Κατάλογος Πινάκων	xiv
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xviii
Εισαγωγή	1
1. Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας	4
1.1. Μοντέλο αφομοίωσης	4
1.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης	5
1.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο	5
1.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο	7
1.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο	8
1.5.1. Αρχές και λειτουργίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	10
2. Εκπαιδευτικός και πρακτικές διδασκαλίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	12
2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική διδασκαλία	12
2.1.1. Διαπολιτισμική Ικανότητα	15
2.1.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα	18
2.2. Πρακτικές διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις	24
2.2.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	24
2.2.2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	26
2.2.3. Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία	27
3. Οι αντιλήψεις για τις πολιτισμικές διαφορές και η εκπαιδευτική τους διαχείριση: ερευνητικά δεδομένα	32
3.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική διαφορετικότητα	32
3.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα	36
3.3. Διαπολιτισμική ευαισθησία	38
3.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	40
3.5. Πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία	41
3.6. Κριτική αποτίμηση ερευνών	43
4. Σχεδιασμός έρευνας	46
4.1. Σκοπός έρευνας	46
4.2. Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	47
5. Μεθοδολογία έρευνας	49
5.1. Μέθοδος	49
5.2. Πληθυσμός	51
5.3. Δειγματοληπτική μέθοδος (μέθοδος συλλογής δεδομένων)	51
5.4. Ερευνητικό εργαλείο	53
5.5. Στατιστική ανάλυση	56
5.6. Ανάλυση αξιοπιστίας για τις κλίμακες του εργαλείου έρευνας	56
6. Αποτελέσματα	60
6.1. Περιγραφική ανάλυση	60
6.1.1. Πληθυσμός	60
6.1.2. Περιγραφική ανάλυση άξονα Β	65
6.1.3. Περιγραφική ανάλυση άξονα Γ	71

6.1.4. Περιγραφική ανάλυση άξονα Δ.....	77
6.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	82
6.2.1. Έλεγχος κανονικότητας	82
6.2.2. Σύγκριση ομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο, έτη υπηρεσίας, επιμόρφωση στη διαπολιτισμική διδασκαλία.....	86
<i>Επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο, έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα των μαθητών.....</i>	86
<i>Επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο, έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική ετοιμότητα</i>	98
6.2.3. Συσχέτιση κλιμάκων και παραγόντων	100
6.3. Ανάλυση περιεχομένου ανοικτών ερωτήσεων.....	106
6.3.1. Τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντούν σύμφωνα με την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές	106
<i>Εμπόδια που αποδίδονται στους «διαφορετικούς» μαθητές.....</i>	108
<i>Εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων</i>	111
<i>Εμπόδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....</i>	112
6.3.2. Οι πρακτικές διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν ως πιο αποτελεσματικές σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές	114
<i>Συνεργατική.....</i>	115
<i>Διαφοροποιημένη.....</i>	115
<i>Εξατομικευμένη.....</i>	115
<i>Βιωματική- Ανακαλυπτική</i>	116
<i>Χρήση οπτικού υλικού</i>	116
<i>Χρήση ΤΠΕ.....</i>	116
<i>Ερωτήσεις και επεξηγήσεις.....</i>	116
<i>Τεχνικές διδασκαλίας με έμφαση στη γλώσσα</i>	117
7. Έλεγχος και σχολιασμός ερευνητικών ερωτημάτων	118
<i>Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και πώς την αξιολογούν στη σχολική τους τάξη;.....</i>	118
<i>Ποια είναι τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντούν κατά τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί;</i>	121
<i>Διαθέτουν και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική ετοιμότητα οι εκπαιδευτικοί;</i>	124
<i>Ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πολυπολιτισμική τάξη;</i>	126
<i>Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;.....</i>	127
<i>Οι απόψεις για τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ως προς τις μεταβλητές φύλο, έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;</i>	129
<i>Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη σχετίζονται με το βαθμό της διαπολιτισμικής ετοιμότητάς τους;</i>	131
7.1. Συμπεράσματα.....	133

7.2.Περιορισμοί έρευνας.....	136
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	138
Παράρτημα Α:.....	157
1.Ερωτηματολόγιο.....	157

Κατάλογος Σχημάτων

Γράφημα 1. Κυκλικό διάγραμμα συχνοτήτων φύλου εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση	60
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων τύπου σχολείων	63
Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Διδασκαλία	64
Γράφημα 4. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων δήλωσης παρουσίας μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα.....	64
Γράφημα 5. Σύγκριση Μέσων Τιμών των πέντε παραγόντων του άξονα Β	71
Γράφημα 6. Μέση Τιμή παραγόντων " Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας" και "Παραδοσιακές Πρακτικές"	74
Γράφημα 7. Μέση Τιμή παραγόντων " Διαφορετικότητα μαθητών ως εμπόδιο" και " Διαφορετικότητα μαθητών ως πρόκληση"	77
Γράφημα 8. Μέση Τιμή παραγόντων του Άξονα Δ	82
Γράφημα 9. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στο Φύλο για το στοιχείο Γ1.....	89
Γράφημα 10. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στο Φύλο για το στοιχείο Γ7.....	89
Γράφημα 11. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων για το φύλο στο στοιχείο Γ14.	90
Γράφημα 12. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων Έτη Υπηρεσίας στο στοιχείο Γ1.	92
Γράφημα 13. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ2.....	92
Γράφημα 14. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ12.....	94

Γράφημα 15. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στα Έτη Υπηρεσίας στο στοιχείο B11	98
Γράφημα 16. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στην Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Δ1.....	100
Γράφημα 17. Διάγραμμα συσχέτισης σύνθετων μεταβλητών Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Διαπολιτισμική Ευαισθησία.....	101
Γράφημα 18. Διάγραμμα συσχέτισης Αρχών ΔΔ και Δημιουργίας Σχέσης και Προσδοκιών	104
Γράφημα 19. Διάγραμμα συσχέτισης Αρχών ΔΔ και παράγοντα Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας.....	104

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τις κλίμακες των αξόνων Α, Β, Γ	57
Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας Kappa μεταξύ δύο βαθμολογητών στην 1η Ανοικτή ερώτηση	58
Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας Kappa μεταξύ δύο βαθμολογητών στη 2η Ανοικτή ερώτηση	59
Πίνακας 4. Ηλικία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	60
Πίνακας 5. Υπηρεσιακή κατάσταση.....	61
Πίνακας 6. Συχνότητες ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	61
Πίνακας 7. Συχνότητες ειδικοτήτων.....	62
Πίνακας 8. Συχνότητες επιπέδου σπουδών.....	63
Πίνακας 9. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα Αφοσίωση στην αλληλεπίδραση.....	66
Πίνακας 10. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές" .	67
Πίνακας 11. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση".	68
Πίνακας 12. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση" ...	69
Πίνακας 13. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση"	70
Πίνακας 14. Μέση Τιμή παραγόντων Intercultural Sensitivity Scale	70
Πίνακας 15. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα " Βασικές αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας".....	72
Πίνακας 16. Μέση Τιμή παράγοντα " Βασικές Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας"	72

Πίνακας 17. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Παραδοσιακές Πρακτικές"	73
Πίνακας 18. Μέση Τιμή παράγοντα "Παραδοσιακές Πρακτικές"	73
Πίνακας 19. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Διαφορετικότητα ως εμπόδιο"	75
Πίνακας 20. Μέση Τιμή παράγοντα "Διαφορετικότητα ως εμπόδιο"	75
Πίνακας 21. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Διαφορετικότητα ως πρόκληση"	76
Πίνακας 22. Μέση Τιμή παράγοντα "Διαφορετικότητα ως πρόκληση"	76
Πίνακας 23. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία" .	78
Πίνακας 24. Μέση Τιμή παράγοντα "Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία"	78
Πίνακας 25. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών"	80
Πίνακας 26. Μέση Τιμή παράγοντα "Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών"	80
Πίνακας 27. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας"	81
Πίνακας 28. Μέση Τιμή παράγοντα "Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας"	81
Πίνακας 29. Βαθμός "Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας"	82
Πίνακας 30. Βαθμός "Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας"	83
Πίνακας 31. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητών: Διαπολιτισμική Ευαισθησία, Διαπολιτισμική Ετοιμότητα, Διαφορετικότητα ως Πρόκληση, Διαφορετικότητα ως Εμπόδιο, Παραδοσιακές Πρακτικές, Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, Φύλο, Έτη Υπηρεσίας, Επιμόρφωση	84
Πίνακας 32. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Φύλο στον Άξονα Β	84
Πίνακας 33. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας στον Άξονα Β	85

Πίνακας 34. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στον Άξονα Β	85
Πίνακας 35. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Φύλο στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα.....	85
Πίνακας 36. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα.....	86
Πίνακας 37. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα.....	86
Πίνακας 38. Σύγκριση ομάδων στοιχείων Γ1, Γ7 και Γ14 στο Φύλο	88
Πίνακας 39. Σύγκριση ομάδων στη μεταβλητή Έτη Υπηρεσίας - Γ1 Άξονα Γ	91
Πίνακας 40. Έλεγχος Mann- Whitney U και μέση κατάταξη ομάδων Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ2.....	93
Πίνακας 41. Μέση Κατάταξη ομάδων Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ12	93
Πίνακας 42. Έλεγχος Mann- Whitney U της Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοιχείου Γ12	94
Πίνακας 43. Εξαγωγή μέσων τιμών και συχνοτήτων ομάδων της Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στοιχείων Γ2 και Γ12	96
Πίνακας 44. Ανάλυση Διακύμανσης (One Way Anova) της μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας- Β11 Άξονα Β.....	97
Πίνακας 45. Μέση Τιμή σύγκρισης ομάδων μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας- Β11 Άξονα Β	97
Πίνακας 46. Μη παραμετρικός έλεγχος μεταβλητής Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Δ1 Άξονα Β.....	99

Πίνακας 47. Σύγκριση ομάδων Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Δ1 Άξονα Δ	99
Πίνακας 48. Συσχέτιση σύνθετων μεταβλητών Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Διαπολιτισμική Ευαισθησία.....	101
Πίνακας 49. Συσχέτιση παραγόντων Διαπολιτισμικής ετοιμότητας με παράγοντες της Intercultural Sensitive Scale.....	102
Πίνακας 50. Συσχέτιση παραγόντων της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας με παράγοντες του Άξονα Γ.....	103
Πίνακας 51. Συσχέτιση παραγόντων της Intercultural Sensitivity Scale με παράγοντες του Άξονα Γ.....	106
Πίνακας 52. Κωδικοποιήσεις, αθροίσματα και συχνότητες 1ης Ανοικτής ερώτησης	108
Πίνακας 53. Θέματα και κωδικοποιήσεις αντιληπτών εμποδίων σε ετερογενείς σχολικές τάξεις	108
Πίνακας 54. Κωδικοποιήσεις, αθροίσματα και συχνότητες 2ης Ανοικτής ερώτησης	114

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΕΕΕΚ	Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
ΕΝΕΕΓΥΛ	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΠΕ	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
CRT	Culturally Responsive Teaching
CRTPS	Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale
ISS	Intercultural Sensitivity Scale

Εισαγωγή

Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες κατά τον 21^ο αιώνα εξαιτίας της αυξανόμενης κινητικότητας με επιπτώσεις στην παγκόσμια οικονομία, σε συνδυασμό με την επίδραση του νέου ψηφιακού περιβάλλοντος, που καθιστά εφικτή τη διασύνδεση και την αλληλεπίδραση, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον ετερότητας στον κοινωνικό χώρο, που αποτυπώνεται και σε επίπεδο σχολικής τάξης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014). Τα προγράμματα και οι διακηρύξεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Unesco προβάλλουν ως μείζονα πολιτική πρωτοβουλία την επιτάχυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Tualaulelei & Halse, 2021). Το γενικευμένο φαινόμενο παρουσίας πληθυσμών με διαφορετικές κουλτούρες στην Ελλάδα και στον ευρύτερο διεθνή χώρο λόγω ένταξης της μαζικής μετανάστευσης εκτοπισμένων πληθυσμών πριν το 2020 και η αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση σε συνδυασμό με προϋπάρχουσες εθνοτικοπολιτισμικές ομάδες εντός των εθνικών κρατών συνέβαλαν σε ένα σημαντικά αυξημένο αριθμό μαθητών και μαθητριών με πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορετικότητα στις σχολικές τάξεις.

Η ένταξη μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής συντελείται μέσω ποικίλων μοντέλων (Γκόβαρης, 2001· Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014). Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκρίνεται ως το καταλληλότερο στην εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα (Σγούρα κ.ά., 2018), ωστόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής στον ελληνικό χώρο κυριαρχούν αφομοιωτικές πρακτικές (Κεσίδου, 2014). Οι διεθνείς έρευνες PISA δείχνουν ότι οι σχολικές επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι χαμηλότερες από αυτές γηγενών μαθητών και η εξασφάλιση ένταξης και ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για την ομάδα αυτή των μαθητών είναι καλύτερη σε εκπαιδευτικά συστήματα που ακολουθούν πολιτικές αναγνώρισης της κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, γεγονός που προϋποθέτει εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο ποιοτικής αναβάθμισης (Γκόβαρης & Καλδή, 2009). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον συνδέεται με μια σειρά από ικανότητες, όπως την ικανότητα προσαρμογής των επικοινωνιακών στρατηγικών, της γνώσης του αντικειμένου και των μαθητών και ενσωμάτωσης στη

διδασκαλία πτυχών του πολιτισμού των μαθητών τους, αλλά και δημιουργίας υποστηρικτικού πλαισίου που επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων στη σχολική τάξη και διαπροσωπικών σχέσεων με γονείς (Hollins, 1993). Στο διεθνή χώρο τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν κριτική ανεπαρκούς προετοιμασίας για τον 21ο αι. (Landa & Stephens, 2017). Οι έρευνες στον ελληνικό χώρο καταγράφουν χαμηλό βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών (Δανιηλίδου & Βόρβη, 2014· Καραγιάννη, 2020· Παπαδημητρίου, 2020· Petosi & Karras, 2020). Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι προετοιμασμένα, ώστε να προωθήσουν την κοινωνική ένταξη και να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις (Unesco. Education Sector, 2006· Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014· Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015· European Commission, 2017).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον θα εστιασθεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα καθώς και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στις γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις τους (Taylor & Sobel, 2001· Clarke & Drudy, 2006· Sakka, 2010· Nelson & Guerra, 2014· Kaldi et. al., 2018· Clock et. al., 2019· Karananou et. al., 2020· Hajisoteriou & Angelides, 2020), αλλά και στη διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας και της επίδρασης του φύλου, ετών υπηρεσίας και επιμόρφωσης στις αντιλήψεις τους για τη διαφορετικότητα. Δυσκολίες αξιολόγησης και λανθασμένες υποθέσεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες των μαθητών οφείλονται συχνά στην έλλειψη πληροφοριών για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους (Spinthourakis & Katsillis, 2003), στο βαθμό ετοιμότητας και εφαρμογής κατάλληλων πρακτικών σε τάξεις Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σημασία της εργασίας αφορά στην καταγραφή της ετοιμότητας εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, την ανάδειξη των αντιληπτών εμποδίων στη διδασκαλία σε τάξεις με πολυπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, των αποτελεσματικών πρακτικών και στη διαδικασία αναστοχασμού στην οποία θα εμπλακούν οι συμμετέχοντες για τις διδακτικές πρακτικές τους.

Η εργασία δομείται στο θεωρητικό και ερευνητικό σκέλος. Στο θεωρητικό σκέλος, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού

στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η θεωρία που συνδέεται με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Μάγος, 2014· Dimitrof & Haque, 2016· Martorana et. al., 2021), τη διαπολιτισμική ευαισθησία (Bennet, 1986· Bhawuk & Brislim, 1992· Chen & Starosta, 1997), τη διαπολιτισμική ετοιμότητα (Κοσσυβάκη, 2001· Γεωργογιάννης, 2009· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001· Tomlinson, 2003· Σφυρόερα, 2005· Koutselini, 2008· Σπαντιδάκης, 2014· Βαλιαντή κ.α., 2020) και της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας (Ladson-Billings, 1995· Gay, 2002· Villegas & Lucas, 2002· Gay, 2010· Gay, 2013· Cruz et. al, 2020). Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται πορίσματα ερευνών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική διαφορετικότητα (Taylor & Sobel, 2001· Clarke & Drudy, 2006· Sakka, 2010· Nelson & Guerra, 2014· Kaldi et. al. , 2018· Clock et. al., 2019· Karananou et. al., 2020· Hajisoteriou & Angelides, 2020), το βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ετοιμότητάς τους στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο, καθώς και έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης και πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας.

Στο δεύτερο σκέλος παρουσιάζεται η έρευνα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο εκτίθεται η μέθοδος, ο πληθυσμός-στόχος, η μέθοδος συλλογής ευρημάτων, το ερευνητικό εργαλείο, η ανάλυση αξιοπιστίας στις κλίμακες του ερευνητικού εργαλείου και η μέθοδος στατιστικής και ποιοτικής ανάλυσης. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης και της ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων σε δύο ανοικτές ερωτήσεις. Στο όγδοο κεφάλαιο παρατίθεται ο έλεγχος και σχολιασμός των ευρημάτων, εξάγονται συμπεράσματα και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας.

1. Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο κωδικοποίησης υπό έναν ενιαίο όρο, ούτε και αποτελούν αντικείμενο περιγραφής «ως διαδικασία με εσωτερική συνοχή και γραμμική εξέλιξη» (Γκόβαρης, 2011, σ. 41). Οι θεωρητικές θέσεις θεμελίωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών διαχείρισης της διαφορετικότητας είναι ουσιαστικά δύο. Η πρώτη είναι η *υπόθεση του ελλείμματος*, οι διαφορετικοί μαθητές φέρουν «ελλείψεις», που θα πρέπει να εξαλειφθούν με αντισταθμιστικά μέτρα, η άλλη υπόθεση, η υπόθεση της διαφοράς, θεμελιώνεται στην *αλληλεπιδραστική κοινωνιολογική θεώρηση* (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Οι προσεγγίσεις διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας στην εκπαίδευση περιγράφονται με την ακόλουθη σχηματοποίηση: μοντέλο αφομοίωσης, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό μοντέλο, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό.

1.1. Μοντέλο αφομοίωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης ως πολιτική διαχείρισης της ετερότητας χαρακτηρίστηκε από την προσπάθεια αφομοίωσης των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων στο σχολείο, ενώ το σχολείο είναι μονοπολιτισμικό (κοινή παιδεία, επίσημη γλώσσα και κουλτούρα) και στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να ενταχθούν στην κοινωνία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 17). Η ιδέα της αφομοίωσης αποτελεί μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής ιεραρχίας, ενώ παρουσιάζεται ως οικουμενικό γνώρισμα η πολιτισμική ομογενοποίηση (Γκόβαρης, 2011). Η αναγκαιότητα της αφομοιωτικής πολιτικής νομιμοποιήθηκε θεωρητικά με τη συμβολή της θεωρίας του δομολειτουργισμού. Η υπόθεση του ελλείμματος στηρίχθηκε στις θέσεις του εξελικτικού οικουμενισμού και στο ρόλο του σχολείου και της συμβολής του στη σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος (Γκόβαρης, 2001). Το ζήτημα των «διαφορετικών» παιδιών τίθεται στη δεκαετία του 1960 ως κοινωνικό πρόβλημα στη Βρετανία και η εκπαιδευτική πολιτική προωθεί την ιδεολογία της αφομοίωσης με έμφαση στην κατάκτηση της

επίσημης γλώσσας και την διοικητικά «ισομερή» κατανομή πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα σχολεία, καθώς η παρουσία τους θεωρείται ότι μειώνει το επίπεδο του σχολείου (Ασκούνη κ.ά., 2001). Και η αντισταθμιστική αγωγή εντάσσεται στο πλαίσιο της αφομοιωτικής πολιτικής διαχείρισης της ετερότητας, καθώς η λογική της «αντισταθμιστικής αγωγής» δομείται και πάλι στην παραδοχή της «πολιτισμικής στέρησης» ή «πολιτισμικού ελλείμματος», (Ασκούνη κ.ά. , 2001, σ. 22). Η αφομοιωτική πολιτική δεν αξιολογείται θετικά καθώς συνεπάγεται την αποδοχή του θεσμικού ρατσισμού, την απομάκρυνση των ευθυνών σχολικής αποτυχίας μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα από το εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό τους με διαμόρφωση αρνητικής αυτοεικόνας, καθώς το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο απαξιώνεται (Γκόβαρης, 2011).

1.2.Μοντέλο ενσωμάτωσης

Στη συνέχεια ακολουθεί στα τέλη της δεκαετίας 1960 η πολιτική ενσωμάτωσης (intergration) καθώς η αφομοιωτική πολιτική επανεξετάζεται. Τα πολιτισμικά στοιχεία των «διαφορετικών» μαθητών γίνονται σεβαστά, με αναγνώριση και απόδοση θετικού περιεχομένου στην πολιτισμική ποικιλία, ωστόσο οι βασικοί θεσμοί και αξίες της χώρας υποδοχής παραμένουν αδιαπραγμάτευτες (Ασκούνη, κ. ά., 2001). Στην πραγματικότητα, ενώ το μοντέλο αυτό επικαλείται την «ισότητα των ευκαιριών», η όποια παραχώρηση προς τους «διαφορετικούς» μαθητές εκλαμβάνονται από τη χώρα υποδοχής ως «προνομιακή» και απειλή για την ταυτότητά της (Ασκούνη, κ. ά., 2001). Και η πολιτική αυτή συνδέεται με τον δομολειτουργισμό (Γκόβαρης, 2011).

1.3.Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η αμφισβήτηση των προηγούμενων μοντέλων οδήγησε στην αναζήτηση εκπαιδευτικών λύσεων προσαρμοσμένων στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Από τη δεκαετία 1970 στις ΗΠΑ στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής προσέγγισης εφαρμόζονται ετερογενή εκπαιδευτικά προγράμματα με βασικές κατευθύνσεις, σύμφωνα με Sleeter

και Grant (1987, όπως αναφ. στο Ασκούνη, κ. ά. , 2001), την ένταξη των μειονοτικών μαθητών μέσα από δίγλωσσα προγράμματα καλλιέργειας θετικής ταυτότητας, παρεμβάσεις ανάπτυξης της επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα, εφαρμογής διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και ριζοσπαστικών παρεμβάσεων υπό το πρίσμα της επίγνωσης των ανισοτήτων και της εναντίωσης προς αυτές. Το κοινό σημείο σύγκλισης των παρεμβάσεων αυτών είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση στηρίζεται κατά τον Bullivant (1981, όπως αναφέρεται στο Ασκούνη, κ.ά. ,2001) στην παραδοχή της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης με απόδοση αξίας και θετικού περιεχομένου σε στοιχεία πολιτισμού με την ένταξη τους στα σχολικά προγράμματα, της ενίσχυσης της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και της λειτουργίας της εκπαίδευσης ως παράγοντα κοινωνικής αλλαγής με την αποτροπή δημιουργίας στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Ασκούνη, κ. ά. , 2001). Η εκμάθηση άλλων πολιτισμών αξιοποιείται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της αποδοχής ή της ανοχής απέναντί τους (Unesco, 2007, οπ. αναφ. Neuner, 2011, σ. 30). Ως κυριότερο πρόβλημα του μοντέλου της πολυπολιτισμικής προσέγγισης θεωρήθηκε η στατική θεώρηση του πολιτισμού, η οποία περιορίζει την κατανόηση των σχέσεων των πολιτισμικά διαφορετικών με την κυρίαρχη ομάδα και των υποκειμενικών αναγκών των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές που πηγάζουν από τον δυναμικό χαρακτήρα του πολιτισμού (Γκόβαρης, 2011). Στην προσέγγιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης υφίσταται το ζήτημα παράλληλης ανάπτυξης των πολιτισμών με απουσία αλληλεπίδρασης και με συνέπεια την αποτυχία του βασικού αιτήματος της κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008). Σε θεωρητικό επίπεδο οι αποκλίσεις στο μοντέλο αυτό επικεντρώνονται στον ορισμό του όρου «πολιτισμός», ενώ στις παρατηρούμενες διαφορές εφαρμογής πολυπολιτισμικών προγραμμάτων αποτυπώνονται οι νομικές και πολιτικές ιδιαιτερότητες των κρατών (Γκόβαρης,2011).

1.4.Αντιρατσιστικό μοντέλο

Στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση ασκήθηκε έντονη κριτική από τις αρχές της δεκαετίας 1970 από τους υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση εμφανίζεται πιο οργανωμένη κατά τη δεκαετία 1980 στη Βρετανία και ΗΠΑ (Ασκούνη, κ. ά., 2001· Γκόβαρης, 2001). Το αντιρατσιστικό μοντέλο, όπως και το πολυπολιτισμικό, είναι προσανατολισμένο πλουραλιστικά (Κεσίδου, 2008), θέτει ως κύριο στόχο την καταπολέμηση θεσμοποιημένων ρατσιστικών πρακτικών, αλλά δε θεωρείται ενιαίο κίνημα (Ασκούνη, κ. ά. , 2001). Το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στη διομαδική ισότητα, το εκπαιδευτικό μειονέκτημα, το θεσμικό ρατσισμό, την ισότητα του αποτελέσματος, τις άνισες σχέσεις εξουσίας και την καλλιέργεια της πολιτικής δράσης μέσω της κριτικής ανάλυσης (Mansfield & Kahoe, 1994). Η θεσμική αναγνώριση της ισότητας δεν συνεπάγεται ότι οι μετανάστες δεν στερούνται συστηματικά πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και πολιτική εξουσία. Η λύση για το αντιρατσιστικό μοντέλο αποτελούν δομικές και θεσμικές αλλαγές (Γκόβαρης, 2011) καθώς θεωρείται ότι το σχολείο και η δομή του σχολικού συστήματος λειτουργεί ως παράγοντας θεσμικού ρατσισμού και συντελεί στην αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικού συστήματος και της ανισότητας. Οι Mansfield και συνεργάτες του (1994) άσκησαν κριτική στο αντιρατσιστικό μοντέλο ως δογματικό, επειδή συλλαμβάνει τον θεσμικό ρατσισμό ως τη μοναδική ερμηνευτική μεταβλητή των διαφορών στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα και, ενώ υποστηρίζει ότι επιστημονικά «φυλή» δεν υπάρχει, δίνει έμφαση σε αυτή, με κίνδυνο μια αμυντική διατήρηση της ταυτότητας αποκλειστικά σε σχέση με τη φυλή, που οδηγεί στην πόλωση και τον περαιτέρω στιγματισμό (Mansfield et. al., 1994). Στην κριτική του αντιρατσιστικού μοντέλου συμπεριλαμβάνεται η επικέντρωση του αποκλειστικά στις χρωματικές διακρίσεις και η απόρριψη μιας πολλών παραγόντων αντίληψης του ρατσισμού, η έλλειψη σαφήνειας στη σύλληψη της έννοιας του και στην επίτευξη των στόχων της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, καθώς και της πιθανότητας να παράγει αμελητέα ή ακούσια αντιπαραγωγικά αποτελέσματα στην τάξη. Η κριτική μιας «φιλελεύθερης» εκδοχής του αντιρατσισμού είναι ότι με τη θέση καταπολέμησης του ρατσισμού με τον ορθό λόγο και την προβολή θετικών εικόνων έναντι αρνητικών στερεοτύπων προσεγγίζει

τις πολυπολιτισμικές προτάσεις τις οποίες επικρίνει (Rattansi, 1992, όπ. αναφ. Ασκούνη κ. ά. , 2001)

1.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποβλέπει στη διαμόρφωση μιας βιώσιμης συνύπαρξης στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Unesco, 2007, όπ. αναφ. Neuner, 2012, σ. 30) και θεμελιώνεται στην *αλληλεπιδραστική κοινωνιολογική θεώρηση*, δηλαδή τη δυναμική αλληλεπίδραση ατόμων με πολιτισμική διαφορετικότητα για τη διαμόρφωση κοινωνιών στις οποίες κυριαρχεί η ισονομία, η κατανόηση, η αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Παλαιολόγου κ.ά., 2003, σ. 90). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με την προώθηση της ομαλής ένταξης μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα και τις αναγκαίες αλλαγές στην εκπαίδευση, σε οργανωτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πρόκλησης μέσω της συνεργασίας όλων των φορέων (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Η κύρια επιδίωξη της αποτελεί η λύση των προβλημάτων στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο χώρο του σχολείου στα οποία απέτυχαν τα προηγούμενα μοντέλα (Κεσίδου, 2008) και η συμβολή στην ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στην πολυπολιτισμική κοινωνία με την στόχευση όλων των μελών της, θεσμών και κοινωνικών ομάδων (Δαμανάκης, 1989).

Η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά Schweitzer (1994, όπ. αναφ. Γκόβαρης, 2011, σ. 45) συνδέεται με παράγοντες αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού στον τομέα της οικονομίας, την αναγκαιότητα εφαρμογής των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και κοινωνικοψυχολογικούς παράγοντες. Ο Hohmann (1983, όπ. αναφ. Γκόβαρης, 2011, σ. 79) δεν αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγικό κλάδο αλλά περισσότερο ως παιδαγωγικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη μετανάστευση. Η Ασκούνη (2001, σ. 101) προσεγγίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως «ένα διαρκές αιτούμενο», μια προσέγγιση χωρίς παγιωμένες αρχές σε αναλογία προς τον δυναμικό της χαρακτήρα. Ο Γκόβαρης (2011) επισημαίνει δύο κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία, του πολιτισμικού οικουμενισμού με την ανάδειξη

κοινών πολιτισμικών στοιχείων και του πολιτισμικού σχετικισμού με εστίαση στις πολιτισμικές διαφορές. Στον πολιτισμικό οικουμενισμό, ο οποίος έχει τις ρίζες του στη Δυτική φιλοσοφία, τα άτομα υπερβαίνουν την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητά τους αναγνωρίζοντας τη σχετικότητα των πολιτισμών κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση. Εκπρόσωποι του πολιτισμικού οικουμενισμού, όπως ο Dickopp (1986, όπ. αναφ. Γκόβαρης, 2011), προτείνουν μια οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως διαδικασίας κατά την οποία αναγνωρίζεται και αποδίδεται σεβασμός στην αξία του προσώπου μέσω σταδίων αποδοχής των πολιτισμών αρχικά, υπέρβασης της συνύπαρξης παράλληλων πολιτισμών στη συνέχεια και της «απελευθέρωσης» από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά με την αναγνώριση της ισότητας για τα άτομα στο πλαίσιο οικουμενικά αποδεκτών αρχών (Γκόβαρης, 2011). Αντίθετα, κατά τον πολιτισμικό σχετικισμό η ισότητα των πολιτισμών δε θεμελιώνεται στην ύπαρξη ενός αξιολογικού κριτηρίου με οικουμενικό χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική συνάντηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον πολιτισμικό σχετικισμό δεν προϋποθέτει την υπέρβαση αλλά τη στήριξη των δεσμών του μαθητή με την πολιτισμική ομάδα του και τη διερεύνηση των διαφορών με τους «άλλους», χωρίς ιεραρχήσεις, ώστε να αποτρέπεται η αφομοίωση από τον κυρίαρχο πολιτισμό και να είναι εφικτή η ανακάλυψη πολιτισμικών στοιχείων που είναι κοινά (Γκόβαρης, 2011).

Ο Portera (2008, σ. 485), κατά την εννοιολόγηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνει ότι η διαπολιτισμική αρχή τοποθετείται μεταξύ οικουμενικότητας και σχετικισμού, με μια δυναμική που τείνει στην ένταξη διαφορών και ομοιοτήτων σε μια νέα σύνθεση, καθώς η θέαση των πολιτισμικών διαφορών οδηγεί σε σύγκριση, ανταλλαγή και αλληλεπίδραση. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνεται υπόψη ο δυναμικός χαρακτήρας των πολιτισμών και ταυτοτήτων, ενώ οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δεν θεωρούνται ως «πρόβλημα» αλλά ως «πόροι» με την αναγνώριση της δυνατότητας εμπλουτισμού, προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ως αποτέλεσμα της συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική εθνοτική και πολιτισμική προέλευση (Portera, 2008, σ. 488· Portera, 1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εν τέλει σκοπεύει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και το μετασχηματισμό του σχολείου για την προετοιμασία της διαβίωσης του συνόλου

των μαθητών σε μια δημοκρατική κοινωνία, ανεξάρτητα από το κριτήριο της κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης (Ζάχος, 2023).

1.5.1. Αρχές και λειτουργίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα αποτελεί την αφετηρία της διαπολιτισμικής αγωγής για τη διατύπωση των στόχων της με τις αρχές της ισοτιμίας των πολιτισμών, της υπόθεσης της διαφοράς και της αρχής των ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1989). Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών συνεπάγεται την αναγνώριση του «ενδιάμεσου» πολιτισμού των μεταναστών, της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητάς τους. Άλλη συνέπεια των αξιωμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής αφορά τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Δαμανάκης, 1989). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και την καλλιέργεια μέσω μιας συστηματικής διδασκαλίας επιδιώκει με τη διαπολιτισμική συνάντηση το «άνοιγμα» σε νέους τρόπους συμβίωσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ο Δαμανάκης (1989) θεωρεί ότι στην πολυπολιτισμική κοινωνία βασικός στόχος για το σχολείο οφείλει να είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς, ώστε να συντελεσθεί η αμοιβαία αναγνώριση και αλληλοαποδοχή. Η διαπολιτισμοποίηση των σχολικών γνωστικών αντικειμένων εντάσσεται στην επιδίωξη διεύρυνσης του πολιτισμικού ορίζοντα των μαθητών ως προϋπόθεση της ειρηνικής και δημιουργικής συμβίωσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο Portera (1998) επισημαίνει ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπλήρωση των αρχών της ίδιας της εκπαίδευσης» (σ. 217) με θεμελιώδεις έννοιες την ειρήνη, την ισότητα, τη δημοκρατία, τον πλουραλισμό και το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με Bleszynska (2008) η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτελεί λειτουργίες διερεύνησης, προσαρμογής και μετασχηματισμού σε μακροκοινωνικό-παγκόσμιο, μεσοκοινωνικό-εθνικό και μικροκοινωνικό-ατομικό επίπεδο. Ορισμένοι από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αυτό το πλαίσιο αποσκοπούν στην επίγνωση της πολλαπλότητας των πολιτισμών και του σεβασμού τους, στην αλληλεγγύη, την ανάπτυξη αναγνώρισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της ειρηνικής συνύπαρξης σε παγκόσμιο επίπεδο, στην ανάπτυξη δημοκρατικής κοινωνίας, την καταπολέμηση των

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

κοινωνικών ανισοτήτων, την πρόληψη των διαπολιτισμικών συγκρούσεων και την κοινωνική συνοχή σε εθνικό επίπεδο, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων και περιορισμού των εμποδίων κατά τη διαπολιτισμική επαφή σε ατομικό επίπεδο.

2. Εκπαιδευτικός και πρακτικές διδασκαλίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική διδασκαλία

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσλαμβάνει νέες διαστάσεις στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των διεθνών αγορών, της κινητικότητας και μετανάστευσης των πληθυσμών. Η αναγκαιότητα συνεργασίας σε συνθήκες ποικιλομορφίας απαιτεί την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων, κριτικής σκέψης, διάθεσης και ικανότητας συνεργασίας (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Για τους εκπαιδευτικούς του 21^{ου} αιώνα είναι απαραίτητη η ανάπτυξη στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων. Οι στάσεις συνδέονται με την εκτίμηση της διαφορετικότητας, εν συναίσθησης και αντίληψης της συμμετοχής και της συνεργασίας ως κρίσιμου στοιχείου για την κοινωνική συνοχή. Οι δεξιότητες επιφέρουν την αλλαγή και προσαρμογή του προσωπικού τρόπου σκέψης ανάλογα με την κατάσταση. Οι στάσεις και οι δεξιότητες θα πρέπει να συνοδεύονται από τη δράση των εκπαιδευτικών ως «διαμεσολαβητών» σε διαπολιτισμικές ανταλλαγές, σε συνδυασμό με τις γνώσεις αναφορικά με τους μηχανισμούς κατασκευής στερεοτύπων και προκαταλήψεων αλλά και της ισότιμης θέσης όλων των γλωσσών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Σύμφωνα με Tualaulelei και Halse (2021) αποτελεί προτεραιότητα η διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να εξυπηρετήσουν πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές ομάδες μαθητών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων της ενίσχυσης των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων ως συνέπεια συστημικών κρίσεων. Σύμφωνα με τους Taylor και Sobel (2001) όλοι οι μαθητές δικαιούνται αποδοχής και διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς που έχουν γνώση του πολιτισμικού και γλωσσικού τους υποβάθρου και των μαθησιακών ικανοτήτων τους, ικανότητα διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας, προθυμία αναγνώρισης και εξοικείωσης με το πλαίσιο του μαθητή, ετοιμότητα κατανόησης και αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών τους (σ. 489). Οι προκλήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης θέτουν ζητήματα διδασκαλίας της

ελληνικής γλώσσας, η οποία δεν αποτελεί πλέον αποκλειστικά η μητρική γλώσσα των μαθητών, αλλά ενδεχομένως δεύτερη ή και ξένη, ζητήματα παραγωγής διδακτικού υλικού για ελάχιστα ομοιογενείς τάξεις σε ακαδημαϊκό και πολυπολιτισμικό επίπεδο, με αναγνώριση της σπουδαιότητας της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας νέας και με παράλληλη επιδίωξη πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και της ελλιπούς φοίτησης (Αθανασίου, 2007).

Στον διεθνή χώρο και στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν το όραμα της εκπαίδευσης των ίσων ευκαιριών χωρίς αποκλεισμούς με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες (Παπαδημητρίου, 2020). Η διαχείριση της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού με τον μετασχηματισμό των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές οδηγεί και στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού, ώστε να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμογή σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να αναγνωρίζει διαφορετικές οπτικές θέασης της πραγματικότητας πέρα από τη δική του, καθώς καλείται να γίνει διαπολιτισμικά ικανός (Μανιάτης, 2007).

Η αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης εξαρτάται από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Cummins, 2005, σ. 201). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται με την προσφορά διαφορετικών ευκαιριών σε διαφορετικούς μαθητές, με στόχο την εξισορρόπηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με αλλαγή της εκπαιδευτικής αντίληψης και πράξης, ώστε από την κάλυψη περιεχομένου που επιτυγχάνεται με την παραδοσιακή διδασκαλία να συντελεσθεί η μετάβαση σε μια ουσιαστική μάθηση με την πραγματική συμμετοχή των μαθητών (Koutselini, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ως τμήματος ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου, καθώς διευρύνεται με την μετάβαση από αυτόν του «πομπού» στο ρόλο του καθοδηγητή και ενισχυτή της αλληλεπίδρασης, μπορεί να υποστηριχθεί με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ευαισθησίας, κατανόησης, δράσης και συνεργασίας σε διαπολιτισμικά θέματα (Neuner, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του προγράμματος

σπουδών και τη συνάφεια με τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα των μαθητών που εκπροσωπούνται στην τάξη, ώστε να τα εμπλουτίσουν με στοιχεία του πολιτισμού τους. Η διαπολιτισμική διδασκαλία αξιοποιεί ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων για τη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος (Hsiao, 2015). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με γονείς, ώστε να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους. Σημαντικός άξονας θεωρείται η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού κοινωνικού περιβάλλοντος στην τάξη για κάθε μαθητή ανεξάρτητα από την πολιτισμική ή κοινωνική προέλευση, όπου όλοι επικεντρώνονται στη συλλογική εργασία και ευθύνη, στηρίζουν την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων και παρέχουν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να λειτουργούν στην επικρατούσα κουλτούρα (Hollins, 1993· Hsiao, 2015) .

Η έμφαση δίνεται στην αποτελεσματική επικοινωνία και αναγνώριση της αναγκαιότητας προσαρμογής των επικοινωνιακών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προσδιορισθούν εκείνες που διευκολύνουν τη μάθηση, αξιοποιώντας τον πολιτισμό που οι μαθητές φέρνουν από την οικογένειά τους. Η γνώση του διδακτικού αντικειμένου τους αλλά και του μαθητικού δυναμικού, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς τη δημιουργία ουσιαστικών συνδέσεων μεταξύ των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών τους και του νέου περιεχομένου. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κάνουν προσαρμογές στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά και να επιλέγουν τους πόρους που ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές, ομαδικές και ατομικές ανάγκες και διαφορές των μαθητών, ώστε να διευκολύνουν τη μάθηση αλλά και την κατανόηση του εαυτού τους σε σχέση με έναν διευρυνόμενο κόσμο (Hollins, 1993).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παράλληλα με την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών στοχεύει στην προώθηση της απόδοσης του εκπαιδευόμενου έχοντας υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και στην παροχή ισότιμης πρόσβασης σε μορφωτικά αγαθά χωρίς μείωση των απαιτήσεων σε επίπεδο προγράμματος σπουδών (Hollins, 1993· Κεσίδου, 2007). Ο εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική διδασκαλία επιδίδεται στην αξιολόγηση και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού (Κεσίδου, 2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία επιτρέπει την επέκταση της κατανόησης και την αναγνώρισης νέων διδακτικών προσεγγίσεων με παράλληλη

επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και μπορεί να υλοποιηθεί με τήρηση αρχείου διδακτικών προσεγγίσεων ή προκλήσεων, διατύπωση και δοκιμή υποθέσεων στις τάξεις (Hollins, 1993).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική διδασκαλία εστιάζεται στη διαχείριση της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να εξασφαλισθεί στη συνέχεια η συνοχή στον κοινωνικό χώρο και ως κλειδί θεωρείται ο τρόπος κατανόησης της κοινωνικής πολυμορφίας από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή της αντίληψης των διαφορών ως πρόβλημα προς επίλυση ή αντίθετα ως πόρο για τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών εμπειριών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ζάχος, 2023). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως καθοριστικός για την επιτυχία των μαθητών και τη διαμόρφωση των αξιών και στάσεων τους ως μελλοντικών πολιτών γίνεται δυσκολότερος σε ένα πλαίσιο στο οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται πιέσεις ευθυγράμμισης στη λογική της οικονομίας της αγοράς (Ζάχος, 2007). Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του αυτό, θα πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητος, ώστε να κατανοεί τις διαφορές, διαπολιτισμικά έτοιμος, ώστε να μπορεί να μετουσιώσει στην τάξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας και εν τέλει διαπολιτισμικά ικανός.

2.1.1. Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι πολυπαραγοντική και σύνθετη κατασκευή (Deardorff, 2006). Στο μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας της Deardorff (2006) ορίζεται ως μια κυκλική πορεία μετάβασης από το ατομικό στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης. Το θεμελιώδες σημείο εκκίνησης είναι στάσεις σεβασμού και ανοιχτότητας προς την πολιτισμική πολυμορφία που οδηγούν στην πολιτισμική αυτογνωσία, τη γνώση άλλων πολιτισμών, την κοινωνιογλωσσική επίγνωση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης, ανάλυσης, ερμηνείας και σύνδεσης με αποτέλεσμα την εσωτερική αλλαγή και προσαρμοστικότητα στις επικοινωνιακές περιστάσεις σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και εντέλει την αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία σε διαπολιτισμικό πλαίσιο (Deardorff, 2006).

Σύμφωνα με Bennet (2013), η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες και περιγράφει την ικανότητα αποτελεσματικής και κατάλληλης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Ο πολιτισμός στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να γίνεται αντιληπτός από τον εκπαιδευτικό ως δυναμική έννοια και με υφιστάμενες ευρείες παραλλαγές εντός των ομάδων με συνέπεια να κατευθύνει στο σεβασμό της πολυπλοκότητας των πολιτισμικών ταυτοτήτων ως προϋπόθεση της κατανόησης των προτύπων αλληλεπίδρασης που επηρεάζονται πολιτισμικά. Ο στόχος της καλλιέργειας και μεταβίβασης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές της αντίληψης ότι αποτελούν μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας, στην οποία θα πρέπει να διασφαλίζεται ο διαμοιρασμός των προνομίων στο φάσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, μπορεί να επιδιωχθεί με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και την ενσωμάτωση μιας διαπολιτισμικής προοπτικής.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι χαρακτηριστικό του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, ο οποίος γνωρίζει και θεωρεί ως στοιχείο εμπλουτισμού της διδακτικής διαδικασίας τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, προσεγγίζει δημιουργικά τις ομοιότητες και διαφορές, αναπτύσσοντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα σχολικής και κοινωνικής ένταξης στην τάξη με την προοπτική της αποτελεσματικής και ποιοτικής εκπαίδευσης (Μάγος, 2014).

Ο Martorana και οι συνεργάτες του, αναγνωρίζοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών, εντόπισαν στη βιβλιογραφική τους έρευνα επτά διαπολιτισμικές ικανότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί για την προώθηση αποτελεσματικών διαπολιτισμικών ανταλλαγών (Martorana, et.al., 2021)

-Ικανότητα επικοινωνίας, με την έννοια της προώθησης εποικοδομητικών αλληλεπιδράσεων για τη διαμόρφωση από κοινού νέου νοήματος μεταξύ ατόμων με πολιτισμική, θρησκευτική, γλωσσική διαφορετικότητα και την κατανόηση αμοιβαίων πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών, περιέργειας και ανοίγματος προς τον «άλλο».

-Ικανότητα αναστοχασμού των συναισθημάτων κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση και αξιοποίησή της για την προώθηση κατάλληλων συμπεριφορών στις διαπολιτισμικές ανταλλαγές.

-Ενσυναίσθηση, ικανότητα υιοθέτησης της οπτικής του «άλλου», που οδηγεί στην υπέρβαση στερεοτύπων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών περιβαλλόντων.

-Δομημένη γνώση για την έννοια του πολιτισμού, ως «μια σχέση συνεχούς διαλλεκτικής δυναμικής», που επιτρέπει τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών πρακτικών.

-Ικανότητα αναγνώρισης και σεβασμού της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η οποία εκλαμβάνεται ως εμπλουτισμός.

-Ικανότητα σχετικοποίησης των απόψεών του και απομάκρυνσης από τον εθνοκεντρισμό με συνέπεια τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού κλίματος αποδοχής που ευνοεί την οικοδόμηση της ταυτότητας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

-Επίγνωση των δομικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας που αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες, ώστε να αναλάβουν δράσεις για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη.

Στο μοντέλο Διαπολιτισμικής Διδακτικής Ικανότητας της Dimitroff και Haque (2016) η διαπολιτισμική διδακτική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να υποστηρίζει τη μάθηση μαθητών που είναι διαφορετικοί γλωσσικά, πολιτισμικά, κοινωνικά ή με άλλους τρόπους από τον εκπαιδευτικό ή μεταξύ τους και ως ικανότητα αποτελεσματικής εμπλοκής των μαθητών στην παγκόσμια μάθηση. Διακρίνονται τρία υποσύνολα διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για εκπαιδευτικούς, οι θεμελιώδεις ικανότητες, που αφορούν τη επίγνωση της πολιτισμικής ταυτότητας τους και την ικανότητα να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα, οι ικανότητες διευκόλυνσης, δηλαδή ικανότητες απαραίτητες για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, τη δημιουργία κοινότητας μάθησης και ικανότητα διευκόλυνσης της ενεργητικής μάθησης σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και οι ικανότητες σχεδιασμού προγράμματος σπουδών. Η Διαπολιτισμική Διδακτική Ικανότητα, όπως και η διαπολιτισμική ικανότητα νοείται ως μια δια βίου διαδικασία ανακάλυψης και προσαρμογής της πρακτικής στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

2.1.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα διευρύνει την έννοια του όρου διδακτική ετοιμότητα, δηλαδή την εκπαιδευτική ικανότητα σκόπιμης οργάνωσης της διδασκαλίας, της επικοινωνίας, αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ μαθητών σε συνθήκες ίσων όρων, με την ικανότητα ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού σε πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές με όρους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κοσσυβάκη, 2001).

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, όπως οριοθετούνται στη βάση μοντέλων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών από Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003, σ. 95-97), είναι:

- η κριτική αυτογνωσία για την εθνοπολιτισμική ταυτότητά του και απόδοση αξίας στην ταυτότητα των άλλων,
- η ικανότητα παρέμβασης έναντι της δυναμικής των στερεοτύπων στη σχολική τάξη
- η πρόληψη των αρνητικών αποτελεσμάτων της σχολικής πρακτικής που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας
- η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων που λειτουργούν αντισταθμιστικά
- η παροχή κινήτρων μάθησης με συνεκτίμηση των προγενέστερων εμπειριών, του πολιτισμού προέλευσης και του στυλ μάθησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών
- η ανάπτυξη προσδοκιών θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές με εφαρμογή διδακτικών πρακτικών υψηλών γνωστικών στόχων
- η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής με διαμόρφωση συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη
- η προσέγγιση του μαθητή ως αυτόνομης προσωπικότητας και αντίληψη των επικοινωνιακών δυσκολιών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών
- η γνώση των διαφόρων μορφών διγλωσσίας και επιλογή των κατάλληλων μεθόδων στην εκμάθηση της γλώσσας

- η γνώση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών και η επιλογή των στρατηγικών που ευνοούν την ανάπτυξη των μαθητών σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο
- ικανότητα παραγωγής διδακτικού υλικού, αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών για μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα, ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας και παρακολούθησης των ερευνητικών δεδομένων.

Η Antoniadou και οι συνεργάτες της συσχετίζουν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο τη διαπολιτισμική ικανότητα με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, την οποία προσδιορίζουν ως «την πρακτική εφαρμογή όλης αυτής της γνώσης εντός της τάξης και με την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν μέσα στη διαπολιτισμική τάξη» (Antoniadou, et. al. 2022, σ. 313). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται με την εφαρμογή στην πράξη των γνώσεων του για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, της γνώσης των αναλυτικών προγραμμάτων και της νομοθεσίας, του πολιτισμικού υποβάθρου και του σχολικού περιβάλλοντος των αλλοδαπών στην Ελλάδα και των Ελλήνων Ομογενών στο εξωτερικό (Γεωργογιάννης, 2009· Καραγιάννη, 2020). Στα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού περιλαμβάνεται η γνώση του υποβάθρου των μαθητών σε επίπεδο γλώσσας και πολιτισμού, η γνώση διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού με την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και μοντέλων εκπαίδευσης αλλά και αναλυτικών προγραμμάτων, διαχείρισης τάξης, οργάνωσης εκπαιδευτικών εκδηλώσεων και ανάπτυξης συνεργασίας με τους γονείς (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, εμπλέκει όλους τους μαθητές. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα προϋποθέτει προηγούμενη κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δεν απορρέει αποκλειστικά από την εμπειρία, αλλά χωρίς την τελευταία υφίσταται περιορισμός στο επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (Γεωργογιάννης, 2009, σ. 178). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός μετουσιώνει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη και είναι απαλλαγμένος από εθνικά στερεότυπα (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007). Όταν υφίσταται έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, αυτή αντανakλάται στην αδυναμία διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην πολυπολιτισμική τάξη, με επακόλουθο τη δυσκολία

συμμετοχής των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη χαμηλή συγκέντρωση και ανάπτυξη μαθησιακού ενδιαφέροντος και τέλος τη σχολική διαρροή (Δανιηλίδου & Βόρβη, 2014).

2.1.3. Διαπολιτισμική ευαισθησία

Η διαπολιτισμική ευαισθησία ως όρος αποδίδει τις ιδιότητες του ανθρώπου που δείχνει ενδιαφέρον για άλλους πολιτισμούς, είναι ευαίσθητος στην παρατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και δείχνει προθυμία τροποποίησης συμπεριφοράς, αποδίδοντας σεβασμό σε ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικούς πολιτισμούς (Bhawuk & Brislim, 1992). Από τους Bhawuk και Brislim (1992) η διαπολιτισμική ευαισθησία προτείνεται ως προγνωστικός παράγοντας εκτίμησης της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας. Ο διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα με ευαισθησία στην αξία των πολιτισμικών διαφορών και κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθιστώντας τα σχολεία δεκτικά απέναντι στη μαθητική ποικιλομορφία.

Ο Bennet (1986) στο Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS) θεωρεί ως βασική οργανωτική έννοια τη διαφορά και την κατανόηση ότι οι πολιτισμοί διαφέρουν θεμελιωδώς στον τρόπο που δημιουργούν και συντηρούν κοσμοθεωρίες. Η αποδοχή αυτής της αρχής από τα άτομα, δηλαδή η αναγνώριση της διαφοράς, οδηγεί σε αύξηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους και της γενικής αποτελεσματικότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το DMIS χωρίζεται σε έξι «στάδια ανάπτυξης» με κάθε στάδιο να αντιπροσωπεύει ένα τρόπο εμπειρίας της διαφοράς. Το πρώτο στάδιο της «άρνησης» χαρακτηρίζεται από άρνηση και «ακραία προκατάληψη» της πολιτισμικής διαφοράς. Ακολουθεί η «άμυνα» ενάντια στη διαφορετικότητα και την έλλειψη αναγνώρισής της καθώς το άτομο κινείται στο δίπολο «εμείς» και «άλλοι». Στο στάδιο αυτό η διαφορά γίνεται αντιληπτή αλλά αναγνωρίζεται ως απειλή και κυριαρχεί η αίσθηση ανωτερότητας του δικού του πολιτισμού (στο στάδιο αυτό εντάσσεται και η περίπτωση της «αναστροφής»). Στην «ελαχιστοποίηση» η πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζεται, θεωρείται όμως ασήμαντη και ανεκτή στο πλαίσιο της πολιτισμικής

ομοιότητας και η επικοινωνία συντελείται στο κοινό έδαφος των πολιτισμικών κανόνων. Η επίκληση των πολιτισμικών ομοιοτήτων με υποβάθμιση της διαφοράς αποτελεί κατά Bennet (1986) μεταμφίηση της επικέντρωσης στην προσωπική κοσμοθεωρία. Στο τέταρτο στάδιο συντελείται η μετάβαση από τον εθνοκεντρισμό στον εθνοσυσχετικισμό, κατά τον οποίο η πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζεται ως σεβαστή, ενώ ο πολιτισμός γίνεται αντιληπτός ως μια πραγματικότητα αντιληπτή και συναινετική. Η αποδοχή της διαφοράς μεταβαίνει από την αποδοχή της συμπεριφοράς (γλώσσα, στυλ επικοινωνίας και μη λεκτικών τύπων) στην αποδοχή αξιών πολιτισμού (διαφορετικές ερμηνείες πραγματικότητας). Στο στάδιο της «προσαρμογής» αναπτύσσεται η ικανότητα να ενεργεί κανείς έξω από την εγγενή πολιτισμική θεωρία, κεντρική στη διαπολιτισμική επικοινωνία, με προσαρμογή συμπεριφοράς με την ικανότητα μεταβολής του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας. Στο στάδιο «προσαρμογής» αναπτύσσεται η εν συναίσθηση και ο πολιτισμικός πλουραλισμός. Σύμφωνα με Bennet (2013) αυτό το αναπτυξιακό στάδιο διαπολιτισμικής ευαισθησίας είναι το κατάλληλο για διδάσκοντες καθώς επιτρέπει την αποτελεσματική δέσμευση δια μέσου των πολιτισμών. Το τελευταίο στάδιο του Αναπτυξιακού Μοντέλου Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας αποτελεί η «ολοκλήρωση» κατά την οποία το άτομο μπορεί να ενεργήσει ως «πολιτισμικός διαμεσολαβητής» με ικανότητα αξιολόγησης των φαινομένων σε σχέση με το πολιτισμικό πλαίσιο, ενώ ερμηνεύει τον εαυτό του με διάφορους πολιτισμικούς τρόπους (Bennet, 1986). Στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο ενδεχομένως βρίσκονται μετανάστες, πρόσφυγες, άτομα που έχουν ζήσει μεγάλο χρονικό διάστημα στο εξωτερικό ή έχουν περάσει την παιδική τους ηλικία σε άλλους πολιτισμούς (Bennet, 2013)

Ο Bennet (1986) στο Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας έθεσε ένα πλαίσιο για την εννοιολόγηση των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας (Hammer, et. al., 2003). Οι Hammer et al. (2003) ανέπτυξαν την Απογραφή Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (IDI) για τη μέτρηση των προσανατολισμών προς τις πολιτισμικές διαφορές που περιγράφεται στο DMIS. Το DMIS είναι ένα μοντέλο αλλαγής κοσμοθεωρίας, στο οποίο η ερμηνεία της πολιτισμικής διαφοράς μπορεί να γίνει ενεργό μέρος της κοσμοθεωρίας και να καταλήξει σε μια διευρυμένη κατανόηση του οικείου και των «άλλων» πολιτισμών και σε αυξημένη ικανότητα διαπολιτισμικών σχέσεων. Το επίκεντρο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας θεωρείται η

ερμηνεία και βίωση της πολιτισμικής διαφοράς με πιο σύνθετους τρόπους, με πορεία από λιγότερο σύνθετες σε περισσότερο σύνθετες εμπειρίες πολιτισμικής διαφοράς. Σύμφωνα με Bennet (2013) το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS) είναι κατάλληλο για την εκτίμηση της ετοιμότητας απέναντι στη διαφορετικότητα.

Ο λειτουργικός ορισμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, σύμφωνα με Chen και Starosta (1997), αποτελεί η *«ικανότητα ενός ατόμου να αναπτύξει θετικό συναίσθημα προς την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών που προάγει την κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία»* (σ. 5). Στοιχεία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αποτελούν η αυτοεκτίμηση, η αυτοπαρακολούθηση, το ανοιχτό μυαλό, η εν συναίσθηση, η εμπλοκή αλληλεπίδρασης και η μη κρίση (Chen & Starosta, 1997). Η διαπολιτισμική ευαισθησία, ως διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας επικοινωνίας, αποτελεί προϋπόθεση επιτυχημένης και παραγωγικής επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και μια από τις πιο σημαντικές ικανότητες για επιτυχία στην πολυπολιτισμική κοινωνία, της οποίας οι μεταβαλλόμενες συνθήκες απαιτούν μεγαλύτερη κατανόηση (Chen & Starosta, 1997). Η αντίληψη του Bennet (1986) για τη διαπολιτισμική ευαισθησία, σύμφωνα με την οποία μπορεί κάποιος να αναπτυχθεί από εθνοκεντρικά σε εθνοσυσχετιστικά στάδια, φαίνεται ταυτόσημη με την έννοια διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Έχοντας ως θεμέλιο τη διαπολιτισμική επίγνωση, η διαπολιτισμική ευαισθησία οδηγεί στη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι τρεις έννοιες θεωρούνται αλληλένδετες αλλά διακριτές μεταξύ τους (Chen & Starosta, 1997). Τα άτομα με υψηλή διαπολιτισμική ευαισθησία έχουν την τάση να δείχνουν ικανότητα προσοχής και αντίληψης στις κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις, με κύριο χαρακτηριστικό την προσαρμογή της συμπεριφοράς, την υψηλή αυτοεκτίμηση και έλεγχο, ενώ είναι περισσότερο ενσυναίσθητα και αποτελεσματικά κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (Chen & Starosta, 2000· Chen, 2010). Συσχετίζεται, επίσης, με τη διαπροσωπική ευαισθησία, έναν από τους δύο κύριους τύπους ικανότητας κοινωνικής αντίληψης (Bronfenbrenner et. al., 1958, όπ. αναφ. Chen & Starosta, 1997).

Οι Chen και Starosta (2000) ανέπτυξαν την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (ISS), η οποία είναι επίσης προγνωστική της διαπολιτισμικής ικανότητας και της στάσης προς διαπολιτισμική επικοινωνία, της οποίας η διαπολιτισμική ευαισθησία θεωρείται η συναισθηματική πτυχή. Τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα αναπτύσσουν ενσυναίσθητη

ικανότητα αποδοχής και προσαρμογής στις πολιτισμικές διαφορές. Ο Chen (2010) διερεύνησε τη σχέση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τον εθνοκεντρισμό και τη διάσταση της ανησυχίας κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, χαρακτηριστικών που καθιστούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία δυσλειτουργική. Υπήρξε θετική συσχέτιση του εθνοκεντρισμού με την ανησυχία κατά την διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ η διαπολιτισμική ευαισθησία συσχετίστηκε αρνητικά και με τις δύο μεταβλητές. Ο εθνοκεντρισμός προβλεπόταν από τη διάσταση της διαπολιτισμικής δέσμευσης και η ανησυχία κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία από το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές και τη διαπολιτισμική απόλαυση της Κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Chen,2010).

Στον Έλεγχο Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας (IRC) της Brinkmann (2001, όπ. αναφ. στο Van der Zee & Brinkmann, 2004) η διαπολιτισμική ευαισθησία περιλαμβάνεται ως διάσταση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, ενώ η κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας του IRC στη συσχέτιση της με το ερωτηματολόγιο Πολυπολιτισμικής Προσωπικότητας, αποκάλυψε ισχυρότερες συσχετίσεις με την πολυπολιτισμική ενσυναίσθηση. Η διαπολιτισμική ευαισθησία, συμπεριλαμβάνεται, επίσης, στους προσωπικούς και θεσμικούς δείκτες περιγραφής -σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών- διαφορετικών τρόπων αξιολόγησης της ετοιμότητας για αλλαγή στην προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Karwacka-Vogele,2012), και αποτελεί μια από τις πτυχές ζωτικής σημασίας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2003, όπ. αναφ. Neuner, 2012).

Για τους παραπάνω λόγους θα χρησιμοποιηθεί η κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας για να ερευνηθεί, αν συσχετίζεται με το επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας ως προγνωστική της διαπολιτισμικής ικανότητας (συναισθηματική πτυχή) αποτελεί, επίσης, κλίμακα μέτρησης της στάσης απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές.

2.2. Πρακτικές διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις

2.2.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης κάθε μαθητή σε μάθηση υψηλής ποιότητας και η ισότητα ευκαιριών συνδέεται κατά τη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών με την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και την παροχή διδασκαλίας προσαρμοσμένης στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακών προτιμήσεων, ώστε να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης ως συνέπεια και του μετασχηματισμού της κοινωνίας αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά διλήμματα που αναφέρονται στην αναγκαιότητα ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού συνολικά «χωρίς την παρέμβαση οργανωτικών ρυθμίσεων» (Tomlinson, 2003).

Η διαφοροποίηση είναι μια διδακτική προσέγγιση που υπόσχεται συνδυασμό ισότητας και σχολικής επιτυχίας στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού συμπεριλαμβανομένων και μαθητών που ποικίλλουν με σημαντικούς τρόπους και στοχεύει στη μεγιστοποίηση της ικανότητας κάθε μαθητή με την υπόσχεση υλοποίησης του «ιδανικού μιας δημόσιας εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας» (Tomlinson, 2001). Όπως αναφέρει η Tomlinson (2003), η ισότητα ευκαιριών σε περιβάλλοντα ετερογένειας γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν οι μαθητές λαμβάνουν οδηγίες προσαρμοσμένες στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακών προτιμήσεών τους, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για ανάπτυξη. Αποτελεί ακαδημαϊκά ανταποκρινόμενη διδασκαλία για τη διαφοροποίηση στο μοντέλο ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και μαθησιακού προφίλ σε ευρύ φάσμα μαθητικού πληθυσμού (Tomlinson, 2003).

Η Tomlinson (2003) στη βάση εμπειρικών δεδομένων οδηγείται στο συμπέρασμα της έλλειψης ευθυγράμμισης της πρακτικής των εκπαιδευτικών με τις πεποιθήσεις τους, (« η διαφοροποίηση είναι περισσότερο επιθυμητή παρά εφικτή») καθώς είναι ανθεκτικοί στην προσαρμογή, την τροποποίηση υλικών ή στην αλλαγή των διαδικασιών αξιολόγησης. Θεωρούν τις διαφορές ως προβληματικές παρά ως χαρακτηριστικό με θετικές δυνατότητες. Οι μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα προσεγγίζονται με την

αντίληψη του ελλείμματος και αγνοούνται οι ιδιαίτεροι τρόποι επίδρασης του πολιτισμού στις στάσεις, προτιμήσεις και μαθησιακό προφίλ, γεγονός που μειώνει το εύρος της συμβολής των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την ευημερία των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, ενώ ένα ποσοστό 90% των εκπαιδευτικών αξιολογούν ως σημαντική την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών διαφορών, ωστόσο το ποσοστό αυτό μειώνεται σε επίπεδο εφαρμογής. Η εφαρμογή διαφοροποίησης απορρίπτεται από τους εκπαιδευτικούς για διάφορους προβαλλόμενους λόγους (αρνητική διάκριση, άγνοια αναγκών μαθητή, άρνηση αναγνώρισης ότι αποτελεί υπόθεση του μεμονωμένου εκπαιδευτικού, αντίληψη ότι δεν προετοιμάζει για την κοινωνική πραγματικότητα). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν πώς να προχωρήσουν στη διαφοροποίηση, ενώ, όταν την επιχειρούν αυτή δεν έχει προληπτικό και σχεδιασμένο χαρακτήρα. Δεν έχουν διαμορφώσει ένα σταθερό πλαίσιο για τροποποιήσεις έχοντας εντοπίσει βασικές έννοιες, ιδέες, δεξιότητες. Η εφαρμογή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία συνδέεται με την αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού (Σπαντιδάκης, 2014, σ. 9· Σφυρόερα, 2005· Tomlinson, 2003).

Οι ομοιογενείς τάξεις αποτελούν μύθο, καθώς όλοι οι μαθητές ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, ενώ η ανομοιογένεια υπάρχει και δεν αποτελεί συνάρτηση αποκλειστικά και μόνο της διαφορετικότητας σε επίπεδο εθνικής καταγωγής ή μητρικής γλώσσας (Σφυρόερα, 2005). Ενώ η ανομοιογένεια γίνεται αντιληπτή ως εμπόδιο από τον εκπαιδευτικό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζεται ως παιδαγωγική τάση και ως διδακτική προσέγγιση που προσφέρει τα «εργαλεία» για την αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών τάξεων.

Σύμφωνα με Tomlinson (2003) η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει σε κατάλληλες και ακαδημαϊκές εμπειρίες και αποτελέσματα για ακαδημαϊκά διαφορετικούς μαθητές καθώς στηρίζεται στο μοντέλο ανταπόκρισης στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ. Η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ αποτελούν τις παραμέτρους διαφοροποίησης, ενώ το κλειδί διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση (Σπαντιδάκης 2014, σ. 10). Ετοιμότητα, η οποία θεμελιώνεται στη θεωρία της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky· ενδιαφέρον, καθώς ο σχεδιασμός των εργασιών αξιοποιεί τα κίνητρα των μαθητών· μαθησιακό προφίλ, με σημείο αναφοράς στον προτιμώμενο τρόπο μάθησης. Ως προς το

αναλυτικό πρόγραμμα τα πεδία διαφοροποίησης αποτελούν το περιεχόμενο, οι διαδικασίες μάθησης (τρόποι, δραστηριότητες, στρατηγικές, εργαλεία), το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Σπαντιδάκης, 2014, σ. 9).

Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διαφοροποίησης αφορούν στον προληπτικό χαρακτήρα της, με ευέλικτη χρήση ομάδων διδασκαλίας- μάθησης. Η ομαδοποίηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα των μαθητών και να υλοποιήσει τη διαφοροποίηση υλικού και ρυθμού, την επικέντρωση στην κατανόηση βασικών ιδεών και τη χρήση σημαντικών δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και ευθυγράμμιση της ακαδημαϊκής διαφορετικότητας και της πρακτικής στην τάξη (Tomlinson, 2003).

2.2.2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η προσέγγιση της διαφοροποίησης στη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών και αποτελεσμάτων, καθώς η αντιστοιχία της διαφοροποίησης διδασκαλίας που επιτελείται από τον εκπαιδευτικό προς τη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να καταστήσει εφικτή τη μάθηση (Βαλιαντή, 2015). Κατά συνέπεια η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των παιδαγωγικών αρχών της μεγιστοποιεί τις δυνατότητες των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης προϋποθέτει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, παράμετροι της οποίας είναι η διαμόρφωση απόψεων, η επεξεργασία γνώσεων και η ανατροφοδότηση των δράσεων των εκπαιδευτικών, που μπορεί να συντελεσθεί με βιωματικά εργαστήρια, τα οποία περιλαμβάνουν τεχνικές ευαισθητοποίησης για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων (Αλτουχόβα, 2014).

Η Koutselini (2008) θέτει ως πρώτη παιδαγωγική προτεραιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας την αλλαγή του τρόπου σκέψης και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Ο Porter (2013, όπως αναφ. στο Βαλιαντή, κ.ά., 2020) θεωρεί ότι η ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης είναι εφικτή μέσω της αναμόρφωσης των πρακτικών εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διαπολιτισμική

εκπαίδευση θεμελιώνονται στις κοινές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, συμπερίληψης και ισότητας με στόχευση στην αποτελεσματική διδασκαλία και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και αποκλεισμού. Για την αποτελεσματική διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων προτείνεται ο συνδυασμός πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη διδακτική πρόταση που καλείται διαπολιτισμικά- διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή κ.ά. 2020).

Οι Βαλιαντή κ.ά. (2020) διακρίνει την αφετηρία αυτού που ορίζει ως διαπολιτισμικά- διαφοροποιημένη διδασκαλία έναντι της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, που εστιάζει στην πολιτισμική ποικιλομορφία και είναι κατάλληλη για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με έντονες πολιτισμικές διαφορές. Η Alenuma-Nimoh (2012) θεωρεί ότι η διαπολιτισμικά- διαφοροποιημένη διδασκαλία καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες του συνολικού μαθητικού πληθυσμού σε ένα πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης. Η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να γίνεται με ευελιξία (Alenuma-Nimoh, 2012) και λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Βαλιαντή κ.ά. , 2020).

2.2.3. Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία

Ο όρος «πολιτισμικά ανταποκρινόμενες» (culturally responsive) χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τους Erickson και Mohatt (1982, όπως αναφ. στο Ladson-Billings, 1995) για την περιγραφή των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο πλαίσιο μελετών διερεύνησης πρακτικών διδασκαλίας ανταποκρινόμενων σε πτυχές του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών. Η Ladson-Billings (1995) θεωρεί ότι ο όρος φαίνεται να αναφέρεται σε πιο δυναμική ή συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ της οικείας κουλτούρας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και του σχολείου, έναντι των όρων «πολιτισμικά κατάλληλη» και «πολιτισμικά συμβατή» (“culturally appropriate” και “culturally congruent”).

Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ενώ παράλληλα ωφελεί όλους τους μαθητές (Hsiao, 2015). Η Gay (2002) στον ορισμό της για την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία θεωρεί ότι η αποτελεσματικότερη διδασκαλία θεμελιώνεται στη χρήση των

χαρακτηριστικών, των εμπειριών και των προοπτικών του πολιτισμού των μαθητών. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για πολιτισμικά ευαίσθητη και ανταποκρινόμενη διδασκαλία προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας βάσης γνώσεων για την πολιτισμική διαφορετικότητα, το μετασχηματισμό της γνώσης για την πολιτισμική διαφορετικότητα σε πολιτισμικά ανταποκρινόμενα σχέδια προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικές στρατηγικές, τη δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη που ευνοεί τη μάθηση για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την αντιστοίχιση των εκπαιδευτικών τεχνικών με τα μαθησιακά στυλ των διαφορετικών μαθητών. Η Gay (2013) αναφέρει την Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία ως ένα μέσο για τη βελτίωση της επίδοσης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσω των δικών τους πολιτισμικών φίλτρων, με αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, αμφισβήτηση στερεοτύπων και αλλαγή για κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή ισότητα.

Σύμφωνα με τον Cruz και τους συνεργάτες του η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία δίνει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και είναι ένα σύνολο πρακτικών που έχουν σχεδιαστεί στη βάση του πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου των μαθητών (Cruz, et. al., 2020). Τα χαρακτηριστικά της είναι το πολιτισμικά υποστηριζόμενο, μαθητοκεντρικό πλαίσιο με καλλιέργεια και χρήση των δυνατών σημείων που φέρουν οι μαθητές για την προώθηση των επιδόσεών τους. Οι τρεις κύριες αρχές που διέπουν την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία είναι:

- i. η διατήρηση όλων των μαθητών σε υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα με παροχή κατάλληλων σκαλωσιών και υποστηρίξεων,
- ii. προγράμματα σπουδών που ενσωματώνουν την πολιτισμική γνώση συνδέοντας σχολείο- οικογένεια και
- iii. η καλλιέργεια κριτικής συνείδησης σχετικά με τις σχέσεις εξουσίας.

Το πλεονέκτημα της ενσωμάτωσης της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας (CRT) στην παιδαγωγική πράξη είναι η πιθανότητα να λειτουργήσει μέσω δίκαιων εκπαιδευτικών εμπειριών ως παράγοντας αλλαγής και ακαδημαϊκής προόδου για τους μαθητές. Η εφαρμογή της συνδέεται με την αναγκαιότητα μείωσης του χάσματος των επιδόσεων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, που αποτυπώνεται σε χαμηλότερες βαθμολογίες και ποσοστά αποφοίτησης, υποεκπροσώπηση σε προχωρημένες τάξεις και

υπερεκπροσώπησης σε πρακτικές σχολικής πειθαρχίας και αποκλεισμού, χαρακτηριστικών της άνιση πρόσβασης σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες και του στιγματισμού. Η ενσωμάτωση πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ωστόσο η ετοιμότητά τους στην εφαρμογή της συνδέεται με κατάρτιση, εμπειρία και ανάπτυξη κριτικής συνείδησης για την υπέρβαση ελλειμματικών πεποιθήσεων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Εμπόδια στην οικοδόμηση της ικανότητας για την εφαρμογή πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας αποτελούν η ανεπαρκής προετοιμασία, η αντίσταση και η έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητα εφαρμογής αντίστοιχων πρακτικών.

Σύμφωνα με Gay (2013) απαιτούνται τέσσερις κύριες δράσεις που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας:

- i. η αναδόμηση στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα, και αντικατάσταση των ελλειμματικών αντιλήψεων με πιο θετικές, ώστε να οδηγήσουν σε θετικές προσδοκίες και ενέργειες με συνέπεια θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα
- ii. η αντίσταση προς την αντίθεση στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, που προέρχεται είτε από την αντίληψη ότι η επισήμανση των πολιτισμικών διαφορών οδηγεί σε διακρίσεις είτε από έλλειψη γνώσης και βεβαιότητας για την επιτυχία εφαρμογής της
- iii. η εστίαση στον πολιτισμό και τη διαφορετικότητα κατά τη διδακτική διαδικασία ως ανθρωπιστική και μετασχηματιστική προσπάθεια και
- iv. η δημιουργία παιδαγωγικών συνδέσεων μεταξύ της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Διδασκαλίας με διαστάσεις της διδασκαλίας.

Η Gay (2010) με αφετηρία την αρχή της «απουσίας ενός μεγέθους ταιριαστού για όλους», προτείνει απέναντι στην πρόκληση των τάξεων με διαφορετικότητα αλλά και τη «διακύμανση εντός της διαφορετικότητας» να υπολογίζεται για τον καθορισμό των διδακτικών τεχνικών η σημασία της ιδιαιτερότητας των συμφραζομένων αντί να αναζητούνται «καθολικές βέλτιστες πρακτικές». Συνιστά να ακολουθούνται γενικές κατευθυντήριες γραμμές και οι εκπαιδευτικοί να εξατομικεύουν τις προσωπικές τους

τεχνικές σε αναλογία προς τις ιδιαιτερότητες της τάξης τους. Προτείνει αρχές πρακτικής στη διαφορετικότητα. Οι τέσσερις αρχές, διακριτές και αλληλένδετες, που καθοδηγούν την πρακτική και προσδιορίζουν το εύρος των δυνατοτήτων μαζί με τις προσθήκες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με Gay (2010) είναι:

- i. Οι πεποιθήσεις για τη διαφορετικότητα διαμορφώνουν τη διδακτική συμπεριφορά
- i. Οι πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία
- ii. Οι πολλαπλές εκπαιδευτικές στρατηγικές για την επίτευξη κοινών μαθησιακών αποτελεσμάτων
- iii. Η διέλευση των συνόρων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων

Η πρώτη αρχή κάνει απαραίτητη την αναθεώρηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διάφορες μορφές διαφορετικότητας, το ρόλο και τη λειτουργία τους στην εκπαίδευση. Η δεύτερη αρχή για την ανάπτυξη πρακτικών στην τάξη αναφέρεται στη χρήση πολλαπλών προοπτικών της γνώσης σχετικά με τα διαφορετικά είδη ποικιλιών και δεξιοτήτων για την εμπλοκή με αυτές τις διαφορές (πρόγραμμα σπουδών, παιδαγωγικές σχέσεις). Οι αποφάσεις για τον τρόπο διδασκαλίας βασίζονται στη γνώση του πολιτισμού και της εμπειρίας τόσο της μειονότητας όσο και της πλειοψηφίας των μαθητών, ενώ για να αποφευχθεί η υπερβολική γενίκευση θα πρέπει να υπάρχει εστίαση τόσο στις κοινές πτυχές μεταξύ των ομάδων όσο και στις πτυχές που είναι μοναδικές. Η υλοποίηση της αρχής αυτής μπορεί να συντελεστεί με την οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης γύρω από καθολικές έννοιες, όπως η ταυτότητα, ο πολιτισμός, η καταπίεση, η διασπορά, ζητήματα, γεγονότα και εμπειρίες που είναι κοινά μεταξύ διαφορετικών ομάδων σε διαφορετικές τοποθεσίες και χρόνους. Οι πολλαπλές εκπαιδευτικές στρατηγικές παραπέμπουν επίσης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ η τέταρτη αρχή, η «διέλευση των πολιτισμικών συνόρων» συνδέεται με ανάπτυξη δεξιοτήτων, απαραίτητων για την αποτελεσματική λειτουργία σε πολλαπλά πολιτισμικά συστήματα και περιβάλλοντα με οικοδόμηση γεφυρών πέρα από πολιτισμικά σύνορα. Θεμελιώδεις δεσμεύσεις που διαμορφώνουν το περίγραμμα των προγραμμάτων και πρακτικών αποτελούν η οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης, ενσυναίσθησης και δικαιοσύνης (Gay, 2010).

Η Gay (2013) θεωρεί ότι υπάρχουν διαφορετικά στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Προτείνει το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennet για τη διάγνωση του βαθμού ανάπτυξης δεκτικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαφορετικά είδη διαφορετικότητας (Gay, 2010).

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον πολιτισμικά ευαίσθητο εκπαιδευτικό είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνικοπολιτισμικής συνείδησης που θεμελιώνεται στην επίγνωση ότι η οπτική του υποκειμένου επηρεάζεται από τη θέση του στην κοινωνική τάξη, η αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ως πόρων για μάθηση αντί προβλημάτων που πρέπει να ξεπεραστούν, η ανάπτυξη ικανότητας, ώστε το σχολείο να δρα ως φορέας αλλαγής, η κατανόηση του τρόπου οικοδόμησης της γνώσης από τους μαθητές και ικανότητα προαγωγής της, η γνώση των όρων ζωής και της εμπειρίας πολιτισμού των μαθητών, η εφαρμογή πρακτικών διδασκαλίας που βασίζονται σε αυτά που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές καθώς επεκτείνουν τη γνώση πέρα από αυτό που είναι οικείο (Villegas & Lucas, 2002, σελ. 21). Σύμφωνα με την Ladson- Billings (1995) η κατανόηση της σημασίας του έργου τους από τους εκπαιδευτικούς στην προετοιμασία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και η ηθική της προσωπικής υπευθυνότητας, αποτελούν τις κοινές συνιστώσες στην πρακτική εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν αποτελεσματική διδασκαλία.

3. Οι αντιλήψεις για τις πολιτισμικές διαφορές και η εκπαιδευτική τους διαχείριση: ερευνητικά δεδομένα.

3.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική διαφορετικότητα

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αντανακλώνται στην επαγγελματική πρακτική, και καθώς διαμορφώνουν την οπτική με την οποία ερμηνεύεται ο «εαυτός» και ο κόσμος, έχουν ισχυρότερη επιρροή από την επαγγελματική γνώση και λειτουργούν ως μεγαλύτερος προγνωστικός παράγοντας για την συμπεριφορά (Nelson & Guerra, 2014). Οι Taylor και Sobel (2001) μελετώντας την τάση των εκπαιδευτικών, μελών μιας προνομιούχου κοινωνίας, να αντιλαμβάνονται το διαφορετικό υπόβαθρο και τις ικανότητες των μαθητών ως πρόβλημα και όχι ως πόρο, εξετάζουν τη σύνδεση πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών με την πρακτική τους κατά τη διδασκαλία μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα. Θεωρούν ότι το κλειδί βρίσκεται στην επίγνωση ότι οι πεποιθήσεις, στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένες με τις γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές τους στην τάξη και στην αλλαγή τους. Οι απαντήσεις σε ανοικτές ερωτήσεις της έρευνας ανάδειξαν τις αντιλήψεις τους για τη διαφορετικότητα και τις δεξιότητές τους για τη διαχείρισή της, τα οφέλη από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ανάγκες σε μια σχολική τάξη, τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση των μοναδικών αναγκών των μαθητών τους.

Οι Clarke και Drudy (2006) στο ιρλανδικό πλαίσιο υποστηρίζουν ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και του τρόπου που απεικονίζονται αυτές σε γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές στο πλαίσιο της τάξης, καθώς και έλλειψη ετοιμότητας στην αντιμετώπιση της πολιτισμικής πολυμορφίας και διδασκαλίας του μεταβαλλόμενου σχολικού πληθυσμού αλλά και τάση να διατηρούνται δοκιμασμένες και αξιόπιστες παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές στην προσπάθεια να μειώσουν τον αριθμό των μεταβλητών στην τάξη, ενώ διαφοροποιούνται στις δηλώσεις τους για την διαφορετικότητα, που αφορούν ζητήματα άμεσου ενδιαφέροντος. Προτείνουν στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να δίνεται βαρύτητα στην

εννοιολόγηση της διαφορετικότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ευαισθητοποίησης. Η έρευνά τους αποκάλυψε ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν θέτει την ατομική διαφορά ως προτεραιότητα, χαρακτηρίζεται από εξάρτηση σε πατροπαράδοτες στρατηγικές διδασκαλίας και κυριαρχία συντηρητικής και δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, γεγονός που υποδηλώνει αδυναμία ανταπόκρισης στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.

Στο ελληνικό πλαίσιο η Sakka (2010) σε έρευνα των αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη και το βαθμό πολιτισμικής επίγνωσης σε 100 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επικύρωσε ότι διαθέτουν πολιτισμική επίγνωση, δείχνουν σεβασμό και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως εμπλουτιστικής εμπειρίας και αντίληψη της αναγκαιότητας επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα στόχευαν περισσότερο στη βελτίωση της πρακτικής τους στη διδασκαλία και λιγότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι συμμετέχοντες επικύρωσαν ως πολύ σημαντική την εκπαίδευση για την ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, την ευαισθητοποίηση, αλλαγή και βελτίωση της επικοινωνίας, την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων στην ανάλυση και σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού και νέων δεξιοτήτων για την υποστήριξη της συνύπαρξης και τον σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων στην πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη. Ωστόσο ήταν υπέρ της αποκλειστικής χρήσης της ελληνικής γλώσσας και αποσύνδεαν την πολιτισμική επίγνωση από τη διδακτική πράξη. Στις απόψεις για «διόρθωση» μέσω της γλωσσικής αφομοίωσης στην κυρίαρχη γλώσσα και απόκτησης πρακτικής εμπειρίας για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών «προβλημάτων» με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές αντικατοπτρίζονται οι αντιφάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επίγνωση τους σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία δε συσχετιζόταν με την καθημερινή διδακτική πρακτική και επικοινωνία.

Στις ΗΠΑ, η ποιοτική έρευνα των Nelson και Guerra (2014) διερεύνησε τις πεποιθήσεις 111 εκπαιδευτικών (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) για την πολιτισμική, γλωσσική και οικονομική διαφορετικότητα μαθητών και των οικογενειών τους στη βάση σεναρίων πολιτισμικών συγκρούσεων στο σχολικό χώρο σε συνδυασμό με το βαθμό πολιτισμικής επίγνωσης. Οι απαντήσεις αξιολογούνταν ως αφαιρετικές ή ελλειμματικές, αν

ακολουθούσαν την προσέγγιση του ελλείμματος με απόδοση της πολιτισμικής σύγκρουσης στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ή στην έλλειψη προσόντων, γνώσεων και ικανοτήτων των γονέων και πρότειναν αφομοίωση στην κουλτούρα του σχολείου ή προσθετικές, αν υποστήριζαν αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και γονέων. Οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε ένα συνεχές κατηγοριών πολιτισμικής επίγνωσης (cultural awareness). Μόνο ένας εκπαιδευτικός αναγνωρίστηκε ως πολιτισμικά ανταποκρινόμενος, δηλαδή ερμήνευε τις πολιτισμικές συγκρούσεις με το κριτήριο της επίδρασης του άυλου πολιτισμού στο στυλ επικοινωνίας, των διαφορετικών συστημάτων αξιών και προσδοκιών ρόλου και τις μετασχημάτιζε σε ευκαιρίες επικύρωσης και διαμοιρασμού του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Η πλειοψηφία συνέπιπτε στη γενική ευαισθητοποίηση έως ελάχιστη επίγνωση του πολιτισμού. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε αφαιρετικές/ελλειμματικές πεποιθήσεις και ανεπαρκή πολιτισμική γνώση για την αναγνώριση και την ανταπόκριση στην πολιτισμική σύγκρουση. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς διέθεταν γενική πολιτισμική επίγνωση, περιόριζαν την εφαρμογή της σε ορατές πλευρές πολιτισμού. Η έρευνα υποθέτει ότι η αναποτελεσματικότητα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ίσως οφείλεται στις ελλειμματικές πεποιθήσεις και στην έλλειψη πολιτισμικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει ότι ουσιαστική πτυχή της σχολικής βελτίωσης πρέπει να αποτελεί η αντιμετώπιση και αλλαγή των ελλειμματικών πεποιθήσεων με συνεχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

Η ποσοτική έρευνα της Kaldi και των συνεργατών της σε 532 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας επισημαίνει επίσης το διλημματικό χαρακτήρα της στάσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απέναντι στη διαφορετικότητα, την πολιτισμική και ακαδημαϊκή πολυμορφία και καταγράφει τους υποκείμενους παράγοντες που προβλέπουν αυτές τις απόψεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν ως προς τις παραδοσιακές πρακτικές εφαρμογής του προγράμματος σπουδών, αλλά τις εφαρμόζουν στην πράξη, ενώ έχουν βασικές γνώσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η θετική τάση αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς της διαφορετικότητας ως πρόκλησης συνυπάρχει με ουδετερότητα στην αντίληψη της διαφορετικότητας ως εμπόδιο (Kaldi, et. al., 2018).

Η έρευνα των Clock et. al. (2019) μελέτησε την επίδραση της πολιτισμικής πολυμορφίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές εθνοτικής μειονότητας στη βάση της υπόθεσης ότι οι στάσεις απέναντι σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές διαμορφώνονται από αρνητικά στερεότυπα παρά από πραγματική διδακτική εμπειρία και ότι η επαφή μπορεί να μειώσει τα στερεότυπα. Στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία με μεγάλη πολιτισμική ποικιλομορφία ήταν πιο ενθουσιώδεις στη διδασκαλία μαθητών εθνοτικών μειονοτήτων σε σύγκριση με συμμετέχοντες που προέρχονταν από σχολεία χαμηλής πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Στην ποιοτική έρευνα Karanapou κ.ά. (2020) οι εκπαιδευτικοί ελληνικής γλώσσας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Αθήνας με υψηλό ποσοστό πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αντιλαμβάνονται και αποδέχονται την ετερογένεια ως πηγή εμπλουτισμού, στην πράξη όμως δεν μπορούν να τη διαχειριστούν. Αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο εκμάθησης της γλώσσας στόχου και εστιάζουν στο έλλειμμα κατανόησης της ελληνικής γλώσσας. Οι ερευνητές κάνουν έκκληση για θεσμικές αλλαγές και απομάκρυνση από την μονογλωσσική εκπαιδευτική πολιτική.

Η ποιοτική έρευνα Hajisoteriou και Angelides (2020) στη διερεύνηση των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, τις αναφερόμενες πρακτικές και τα αντιληπτά εμπόδια αποκάλυψε αλληλοεπικαλυπτόμενη χρήση των δύο αντίθετων προσεγγίσεων, της μονοπολιτισμικής προοπτικής του πολιτισμικού ελλείμματος και της πολυπολιτισμικής προσέγγισης του πολιτισμικού εορτασμού με ελάχιστες «διαπολιτισμικές στιγμές» σε επίπεδο προσθετικής προσέγγισης. Η αντίφαση στην ιδεολογία των εκπαιδευτικών, της οποίας αντανάκλαση αποτελούσαν οι διδακτικές πρακτικές τους, αποδόθηκε στην έλλειψη σαφούς κατανόησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαφορετικότητας λόγω των αντικρουόμενων κατευθυντήριων γραμμών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και στην έλλειψη ετοιμότητας και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών διατηρεί αφαιρετικές αντιλήψεις απέναντι σε μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα (Nelson & Guerra, 2014). Σύμφωνα με την έρευνα (Taylor et al. 2001· Hajisoteriou & Angelides, 2020), οι πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στις πρακτικές τους κατά τη διδασκαλία σε τάξεις με πολιτισμική διαφορετικότητα. Άλλες έρευνες, συμπεραίνουν ότι, ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται θετικά απέναντι στη διαφορετικότητα, η έλλειψη ετοιμότητας τους οδηγεί στη διατήρηση παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών (Clarke, 2006· Kaldi et al., 2018· Sakka, 2010), ενώ η διδακτική εμπειρία μπορεί να μειώσει την επίδραση αρνητικών στερεοτύπων στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα (Clock et al., 2019).

3.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα

Στις ΗΠΑ, τα προγράμματα προετοιμασίας δασκάλων αντιμετωπίζουν κριτική για ανεπαρκή προετοιμασία των μαθητών του 21^{ου} αι. ως προς τη διάθεση να ενεργούν ως φορείς κοινωνικής αλλαγής απέναντι στην αδικία (Landa & Stephens, 2017). Στην Ελλάδα δεδομένα ευρύτερης έρευνας, που επιβεβαίωσαν την έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οδήγησαν στο συμπέρασμα της αναγκαιότητας ενός συνδυασμού δια βίου εκπαίδευσης και διδακτικής εμπειρίας για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον της σύγχρονης τάξης (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007). Η έρευνα των Δανιηλίδου και Βόρβη (2014) κατέγραψε έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας γνώσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από σπουδές και επιμόρφωση φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (225). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν περιορισμένο βαθμό στήριξης της ισότητας των ευκαιριών από τις εκπαιδευτικές δομές και πρόβλεψης της διαπολιτισμικής διάστασης στα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 στη διδασκαλία και στα διδακτικά εγχειρίδια των φιλολογικών μαθημάτων. Αξιοποιούσαν ελάχιστα τα διδακτικά βοηθήματα της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας και αρκετοί δεν συνυπολόγιζαν το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης και τις κοινωνικές ή οικογενειακές παραμέτρους κατά την αξιολόγηση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Σε έρευνα που αφορούσε τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και τη Συμβουλευτική Παρέμβαση καταγράφηκε χαμηλή διαπολιτισμική ετοιμότητα της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών με παράλληλη χαμηλή αποτίμηση ικανοποίησης για τις κερκτημένες γνώσεις και ικανότητες Διαπολιτισμικής

Παιδαγωγικής από την αρχική τους εκπαίδευση και την έλλειψη επιμόρφωσης (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Οι Karousiou et. al. (2018) διαπιστώνουν χάσμα μεταξύ θέσπισης πολιτικής και της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να μεταφράσουν τη θεωρία σε πράξη σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια διαπολιτισμικής κατάρτισης. Οι Παρασκευοπούλου και Μάνεσης (2019) στην έρευνα τους σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας διαπίστωσαν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής, ενώ συχνά αντιλαμβάνονταν στερεοτυπικά το ρόλο τους κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Ο Πολύζος (2020) σε έρευνα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας στην Περιφέρεια Θεσσαλίας σχετικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα διαπίστωσε ότι δεν εμφανίζονται διαπολιτισμικά έτοιμοι, παρουσιάζουν υψηλότερη τιμή σε επίπεδο αποτελεσματικότητας και στη συνέχεια σε αναγκαιότητα επιμόρφωσης, ενώ ακολουθεί κατά σειρά η θετική στάση απέναντι στην ποικιλομορφία, η αντίληψη της ως εμπόδιο και τέλος η εμπειρία. Σε θέματα επιμόρφωσης σε ό, τι αφορά την επικοινωνία με γονείς, μεγαλύτερη αναγκαιότητα δηλώνουν οι άνδρες. Η διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης αλλά και η χαμηλότερη αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας ως εμπόδιο δηλώνεται από κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος και μετεκπαίδευσης.

Η Καραγιάννη (2020) κατά τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Αττικής διαπίστωσε ότι υπολείπονται σε εν συναίσθηση, ενώ η επιλογή διδακτικών μεθόδων δεν είναι κατάλληλη για πολυπολιτισμικές τάξεις. Ο Παπαδημητρίου (2020) σε έρευνα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχής Κυκλάδων, επισημαίνει την ανάγκη παροχής οργανωμένης επιμόρφωσης, καθώς καταγράφει μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας (75,6 %), που μειώνεται καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας. Ωστόσο, οι Petosi και Karras (2020) αξιολόγησαν θετικά την διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής ικανότητας στην τάξη.

Οι έρευνες καταγράφουν χαμηλό έως μέτριο επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και αναγκαιότητα επιμόρφωσης.

3.3. Διαπολιτισμική ευαισθησία

Η Spinthourakis και Karatzia- Stavlioti (2006) θεωρούν απαραίτητη τη γνώση του επιπέδου ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, ώστε στη συνέχεια σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης να αναπτύξουν διαπολιτισμική ικανότητα, θεμελιώδους παραμέτρου της αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής ποικιλομορφίας. Η διαπολιτισμική ικανότητα ενός δείγματος 80 ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση στο Πανεπιστήμιο Πατρών με χρήση του ISS (Chen & Starosta, 2000) αξιολογήθηκε πάνω από τον μέσο όρο.

Σύνδεση του επιπέδου διαπολιτισμικής ευαισθησίας, της κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών από τους εκπαιδευτικούς με την προετοιμασία και ετοιμότητά τους στην αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων γίνεται στην έρευνα των Westrick & Yuen (2007). Χρησιμοποιώντας τον Κατάλογο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (IDI), συγκρίνουν τα ευρήματα των μοναδικών προφίλ διαπολιτισμικής ευαισθησίας τεσσάρων διαφορετικών τύπων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Χονγκ Κονγκ, αξιοποιήσιμων σε συστάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα τρία από τα σχολεία βρισκόταν στο στάδιο μετάβασης Άρνησης / Άμυνας, ενώ το τέταρτο στο στάδιο της Ελαχιστοποίησης με την αυτοαντίληψη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας πιο κοντά στα πραγματικά επίπεδα ανάπτυξης. Η διαπολιτισμική ευαισθησία συσχετίστηκε θετικά με την εμπειρία άλλων πολιτισμών και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα Spinthourakis et. al. (2009) κατέγραψε υψηλή διαπολιτισμική ευαισθησία ενός δείγματος φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης Ελληνικών Πανεπιστημίων στο πλαίσιο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων για τον σχεδιασμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας συσχετίστηκε με προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και την ποιότητα των μαθημάτων που είχαν ολοκληρώσει, καθώς οι παράγοντες *Επίπεδο Πληροφόρησης* και *Επάρκεια Εκπαίδευσης* θεωρήθηκαν ότι ασκούσαν σημαντική επίδραση. Το 70% των συμμετεχόντων δήλωσαν κακώς ενημερωμένοι για την αντιμετώπιση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

στοιχείο που αξιολογήθηκε ως μειωμένη ετοιμότητα στην μελλοντική αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ζητημάτων με απαίτηση διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Στην ποσοτική έρευνα Strekelova-Hughes (2017) η διαπολιτισμική ευαισθησία ως ικανότητα αναγνώρισης και ενσωμάτωσης πολιτισμικών διαφορών συνδέεται με την εφαρμογή πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας και τη γεφύρωση της πολιτισμικής ανισότητας, ώστε να δοθεί η ευκαιρία ισότιμης εκπαίδευσης σε μαθητές πρόσφυγες. Τα αποτελέσματα της διαδοχικής επεξηγηματικής μελέτης μικτών μεθόδων με χρήση του ISS σε δείγμα 281 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε μια πολυπολιτισμική αστική δημόσια περιοχή των Β. Α. ΗΠΑ, έδειξαν ότι η εμπειρία διδασκαλίας σε πρόσφυγες δεν επαρκεί στην κάλυψη κενού διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η οποία αναπτύσσεται μάλλον ως αποτέλεσμα ενός βιωματικού συνεχούς διαπολιτισμικότητας, όπως επικυρώνεται από την υψηλότερη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης έναντι των εκπαιδευτικών γενικών μαθημάτων. Η διαφοροποίηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αποδόθηκε στην επιλογή του πεδίου, τη μακρά πορεία σταδιοδρομίας με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και την επαφή με μοντελοποιημένες διαπολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές κατά το στάδιο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Η διαπολιτισμική ευαισθησία 148 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας τεσσάρων νομών της Ελλάδας αξιολογήθηκε υψηλή με το ISS στην έρευνα Chranioti και Arvanitis (2018). Η διαπολιτισμική ευαισθησία, ως συναισθηματική πτυχή της διαπολιτισμικής ικανότητας επικοινωνίας, θεωρήθηκε ένδειξη της θετικής στάσης απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές σε σύνδεση με το ρόλο τους στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Ωστόσο το προφίλ των εκπαιδευτικών και οι χαμηλότερες βαθμολογίες στους παράγοντες Αυτοπεποίθηση Αλληλεπίδρασης και Προσοχή Αλληλεπίδρασης συνηγορούσαν στη δυσκολία εμπλοκής τους σε περίπλοκες επικοινωνιακές καταστάσεις.

Στο Gedik (2023) προσδιορίστηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία 214 ενδοϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών και αναζητήθηκαν συνδέσεις με δημογραφικές μεταβλητές. Στο δείγμα η χαμηλότερη Αυτοπεποίθηση Αλληλεπίδρασης ερμηνεύθηκε ως αναγκαιότητα πολυγλωσσίας και ενίσχυσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων με επιμόρφωση. Η γενική

διαπολιτισμική ευαισθησία δεν επηρεάστηκε από τις μεταβλητές ηλικίας, φύλου, επιπέδου και τύπου σχολείου, αλλά συσχετίστηκε θετικά με τη διεθνή εμπειρία και την πολυγλωσσία των εκπαιδευτικών.

Σε εκπαιδευτικές έρευνες για τη σχολική ποικιλομορφία, η διαπολιτισμική ευαισθησία συνδέεται με την ετοιμότητα και ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της στη σχολική τάξη.

3.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η έρευνα δράσης Santisteban (2014) μελέτησε την επίδραση της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην αναγνωστική κατανόηση, απόκτηση λεξιλογίου και γραπτή παραγωγή σε δεκαπέντε ισπανόφωνους μαθητές σε δημόσιο δίγλωσσο σχολείο στην Μπογκοτά της Κολομβίας. Οι μαθητές είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση, η οποία διευκολύνθηκε από την χρήση οπτικών βοηθημάτων και γραφικών οργανωτών, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην σύγκριση / αντίθεση αφηγηματικών κειμένων, ενώ η έλλειψη λεξιλογίου είχε αντίκτυπο στη χαμηλή παραγωγή γραφής.

Η ποιοτική μελέτη Santamaria (2009) διάρκειας πέντε χρόνων πραγματοποιήθηκε σε δύο δημοτικά σχολεία στην Καλιφόρνια με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η μελέτη οδήγησε στον εντοπισμό συμπληρωματικών διδακτικών πρακτικών στο κοινό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης παιδαγωγικής, ώστε να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Στην ποσοτική, περιγραφική έρευνα της Αλμπάνη (2019), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονταν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως αποτελεσματικότερη σε μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα, συμβάλλοντας στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων, παροχής κινήτρων εμπλοκής και προώθησης κοινωνικής ισότητας. Ωστόσο, πρόβαλλαν την ελλιπή κατάρτιση, την έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου, τον αυξημένο αριθμό μαθητών και την αναγκαιότητα επιπρόσθετου διδακτικού

υλικού ως εμπόδια στη δυνατότητα αποτελεσματικής οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατανοούσαν, αλλά στην πράξη δεν εφαρμόζαν τις βασικές στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι Zaier και Maina (2022) σε ποιοτική μελέτη διερεύνησης αντιλήψεων και πρακτικών εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας, οι οποίοι συμμετείχαν σε κατάρτιση ενός έτους για την αύξηση της επίγνωσης τους σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές και ενίσχυση της ικανότητάς τους στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, επισήμαναν αναντιστοιχία ανάμεσα στις αυτοαναφορικές καταγραφές πρακτικών αναστοχασμού και τις αντίστοιχες εγγραφές βίντεο κατά την πρακτική εφαρμογή των διαφοροποιημένων στρατηγικών. Η αναντιστοιχία, καθώς ερμηνεύθηκε ως απτή απόδειξη έλλειψης ετοιμότητας για αποτελεσματική μεταφορά της γνώσης σχετικά με τη διαφοροποίηση διδασκαλίας από τη θεωρία στην πράξη, οδήγησε στο συμπέρασμα αναγκαιότητας βελτίωσης των προγραμμάτων κατάρτισης.

Στις έρευνες η διαφοροποιημένη διδασκαλία εξασφαλίζει αποτελεσματικότερη μάθηση για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Santisteban, 2014), συνδέεται με την εφαρμογή σε κοινό πλαίσιο με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική (Santamaria, 2009), αλλά συχνά υπάρχει περιορισμένη ικανότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της (Αλμπάνη, 2019 · Zaier & Maina, 2022).

3.5. Πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία

Οι Bonner et. al. (2018) κατέγραψαν τις αντιλήψεις 423 εκπαιδευτικών Προσχολικής έως Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή Νότιας Καλιφόρνιας για τις στάσεις και τα συναισθήματα προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τις διδακτικές μεθόδους, την αποτελεσματικότητα και τα πιθανά αποτελέσματα της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επικύρωσαν την αξία της διαφορετικότητας ως παράγοντα εμπλουτισμού του σχολικού περιβάλλοντος για τη διεύρυνση της κοινής γνώσης του μαθητικού σώματος αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Για τους εκπαιδευτικούς, η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού συνοδευόταν από ισχυρό αίσθημα ευθύνης για την οικοδόμηση αυτοεκτίμησης,

αλληλοσεβασμού των μαθητών και ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης με σταθερότητα στις αρχές ίσων δικαιωμάτων, σεβασμού και υψηλών προσδοκιών στην τάξη, ενώ αναγνώριζαν την επίδραση του πολιτισμού τους στις στάσεις τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Στις διδακτικές μεθόδους καταγράφηκε η επιβεβαίωση του πολιτισμού των μαθητών με ενσωμάτωση στοιχείων της ιστορίας, της γλώσσας, λογοτεχνίας ή μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών, εμπλοκή γονέων και κοινότητας αλλά και χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με κατανόηση της σχέσης μεταξύ της εκτίμησης του πολιτισμού των μαθητών και της σύνδεσης της προηγούμενης γνώσης με τη νέα, με αποφυγή στερεοτύπων. Ταυτόχρονα εξέφρασαν ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στην ανάπτυξη κινήτρων για συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων τους αλλά και προβληματισμό για το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών, του αναγκαίου χρόνου για τη συγκέντρωση ή ανάπτυξη κατάλληλων πολιτισμικά ανταποκρινόμενων πόρων διδασκαλίας, την έμφαση σε υψηλές επιδόσεις. Διατύπωσαν κριτική απέναντι στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία ως προς την ταυτόχρονη υποχρέωση των εκπαιδευτικών να καταστήσουν κατανοητές στους μαθητές τις νόρμες της κυρίαρχης κοινωνίας. Ως προς τα αποτελέσματα της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας επικύρωναν την αποδοχή και προώθηση της διαφορετικότητας, ενισχυμένο κίνητρο και δέσμευση μάθησης, υψηλότερα ποσοστά επίδοσης, αποφοίτησης και περιορισμού του χάσματος με παράλληλα κοινωνικά οφέλη, τη διαμόρφωση ατόμων ικανών στην αλληλεπίδραση και για συνεισφορά στην κοινωνία.

Αντίθετα, ποσοτική έρευνα για την Πολιτισμικά και Γλωσσικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία στο φινλανδικό πλαίσιο των Alisaari et al. (2019) είχε ως εύρημα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των Φινλανδών εκπαιδευτικών κατηγοριοποιείται στην άρνηση, στη συνέχεια στη συγκατάβαση και σε μικρότερο ποσοστό στην υπεράσπιση. Η ποιοτική έρευνα στο ιρλανδικό περιβάλλον υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενιαίου συστήματος Πρωτοβάθμιας και κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Benediktsson (2023) διερεύνησε τις αντιλήψεις για την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και ανάλυσε τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τις μεθόδους υποστήριξης της πολυπολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, με βάση τις γνώσεις τους κατά τις Πανεπιστημιακές σπουδές τους και την εμπειρία τους από προηγούμενη εργασία σε σχολεία Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ως προς τη μέθοδο αναγνώρισης

των γλωσσών και πολιτισμών των μαθητών τους εστίαζαν στην ενσωμάτωση του περιεχομένου και, αν και είχαν κάποια γνώση για την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία που σχετίζονταν με ατομικούς και θεσμικούς παράγοντες, αμφέβαλαν για το αν διέθεταν την απαραίτητη τεχνογνωσία κατά την εφαρμογή της στην πράξη.

Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας διερευνήθηκαν ως προς τον προσανατολισμό τους από την ποσοτική έρευνα Πεντέρη και Ιωσηφίδης (2023) στο πλαίσιο των προκλήσεων της παρουσίας αυξανόμενου αριθμού προσφύγων και μεταναστών στα σχολεία στην Ελλάδα. Η έρευνα ανέδειξε θετική στάση των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν υψηλότερη αθροιστική βαθμολογία στον παράγοντα που αφορούσε την κατανόηση των αναγκών μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα έναντι της αξιοποίησης του πολιτισμικού και οικογενειακού κεφαλαίου στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε έρευνες για την εφαρμογή της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί επικυρώνουν τα θετικά αποτελέσματα αλλά επισημαίνουν και τον προβληματισμό τους για όψεις της (Bonner et. al., 2018), αμφιβάλλουν για την ικανότητα εφαρμογής της στην πράξη (Benediktsson, 2023) ή αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σε μικρότερο βαθμό (Πεντέρη & Ιωσηφίδης, 2023).

3.6. Κριτική αποτίμηση ερευνών

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα της γενικής τάξης αντικατοπτρίζουν τις αντιφάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα ως πρόκληση (Kaldi et al., 2018) και υποστηρίζουν την ενσωμάτωση και συνύπαρξη με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Sakka, 2010), αλλά στην πράξη εφαρμόζουν παραδοσιακές πρακτικές (Kaldi et al., 2018), ενώ διατηρούν οπτική γλωσσικής αφομοίωσης και αντίληψης της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως «εκπαιδευτικό πρόβλημα» (Sakka, 2010). Στην έρευνα Nelson και Guerra (2014) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε αφαιρετικές/ ελλειμματικές

πεποιθήσεις, που παρέπεμπαν στην αφομοίωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην κουλτούρα του σχολείου. Η εφαρμογή αλλαγών του σχολικού περιβάλλοντος, των διδακτικών προσεγγίσεων, των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διαδικασιών αξιολόγησης προϋποθέτει ως αναγκαιότητα τον εντοπισμό των αντιλήψεων, των στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (Δανιηλίδου & Βόρβη, 2014), όπως και του τρόπου με τον οποίο συνυφαίνονται με γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές στο πλαίσιο της τάξης (Clarke & Drudy, 2006). Ομοίως υποστηρίζεται από Gay (2010) ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν βαθιές συνέπειες στις διδακτικές τους κρίσεις και ενέργειες και η υπόθεση της αναγκαιότητας αλλαγής των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, των θεωριών πρακτικής και δράσης τους.

Η έρευνα Clock et. al. (2019) έδειξε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία και επαφή με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είχαν θετικές στάσεις. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή, αν και φαίνεται να διαφοροποιείται για εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, καθώς αδυνατούν να προχωρήσουν στον μετασχηματισμό της θεωρίας στην πράξη, γεγονός που αξιολογείται από τους ερευνητές ως ένδειξη αναγκαιότητας επιμόρφωσης. Η κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας (ISS) χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας ενδοϋπηρεσιακών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας (Spinthourakis et al., 2006) και σε δείγμα φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Spinthourakis et al., 2009) και βρέθηκε άνω του μέσου όρου και υψηλή αντίστοιχα. Στην τελευταία, ωστόσο, έρευνα η συσχέτιση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με τους παράγοντες της Πληροφόρησης και της Επάρκειας Πληροφόρησης αξιολογήθηκε ως μειωμένη ετοιμότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Στην έρευνα Westrick και Yuen (2007), το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (IDI) των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων στη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Η διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά διαφορετικούς δεν αποτελεί πάντα δείκτη διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Stekeleva- Hughes, 2017). Η διαπολιτισμική ευαισθησία σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, αξιολογήθηκε υψηλή, αλλά οι χαμηλότερες βαθμολογίες σε παράγοντες Αυτοπεποίθηση και Προσοχή Αλληλεπίδρασης αποδόθηκαν στην αδυναμία διαχείρισης πραγματικών συνθηκών αλληλεπίδρασης με την πολιτισμική διαφορά στην τάξη (Chranioti & Arvanitis, 2018), όπως και στο Gedik (2023).

Οι έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον έδειξαν θετικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών. Στην έρευνα Αλμπάνη (2019), οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, όπως και στην έρευνα Kaldi et al. (2018), αν και αναγνωρίζουν ως αποτελεσματικότερη τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, δεν την εφαρμόζουν, με επίκληση ύπαρξης εμποδίων, σε αναλογία προς την αναντιστοιχία ανάμεσα σε καταγραφές πρακτικών αναστοχασμού εφαρμογής και πραγματικής εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη (Zaier & Maina, 2022). Σε όλες τις έρευνες τονίζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

Στην εφαρμογή πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας μεγάλο μέρος Φινλανδών εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν στην άρνηση (Alissari, 2019), ενώ στην Ιρλανδία οι εκπαιδευτικοί διέθεταν κάποιες γνώσεις, αλλά δεν ήταν σίγουροι για την ικανότητά τους κατά την εφαρμογή της (Benediktsson, 2023). Στην έρευνα Πεντέρη και Ιωσηφίδης (2023), η εφαρμογή Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας έδειξε μικρότερη συσχέτιση στην αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου κατά τη διδασκαλία έναντι της υψηλότερης για την κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των αναγκών μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα.

4. Σχεδιασμός έρευνας

4.1. Σκοπός έρευνας

Οι τρεις κύριοι σκοποί της έρευνας στον κοινωνικό χώρο είναι η διερεύνηση και ανάπτυξη της κατανόησης ενός φαινομένου, η περιγραφή των χαρακτηριστικών του πληθυσμού ή του φαινομένου που μελετάται και η ανακάλυψη και ερμηνεία σχέσεων ανάμεσα στις διαστάσεις του, δηλαδή «η διερεύνηση, η περιγραφή και η ερμηνεία», (Babbie, 2011, σ. 174). Το υπό μελέτη φαινόμενο της Δ.Ε. είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα, η ετοιμότητά τους και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν για την ένταξη μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα.

Οι έρευνες καταγράφουν επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους, μειωμένη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ενώ συχνά το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, συνδέεται με την ετοιμότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών. Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία εφαρμόζεται σε κάποιες έρευνες σε κοινό πλαίσιο με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αν και παρατηρείται έλλειψη ετοιμότητας αποτελεσματικής μεταφοράς της γνώσης στην πράξη ή εφαρμογής κατάλληλων πρακτικών στην πολυπολιτισμική τάξη. Ο σκοπός της Δ.Ε. είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της αξιολόγησης τους για τη διαφορετικότητα ως πρόκληση ή εμπόδιο στη σχολική τάξη, η αποτύπωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών κατάλληλων για την ένταξη μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα στην Ελλάδα καθώς και της επίδρασης χαρακτηριστικών που αφορούν το φύλο. έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στις απόψεις τους και στο βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

4.2. Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Οι ερευνητικοί στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν απόψεις και η αξιολόγηση της διαφορετικότητας στην σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Να διερευνηθεί η ετοιμότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή πρακτικών πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας
- Να διερευνηθούν οι εφαρμοζόμενες πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη
- Να ελεγχθεί αν το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα των μαθητών και με τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα
- Να διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμμεταβάλλονται ανάλογα με το βαθμό της διαπολιτισμικής ετοιμότητάς τους.

Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και πώς την αξιολογούν στη σχολική τους τάξη;
2. Διαθέτουν και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική ετοιμότητα οι εκπαιδευτικοί;
3. Ποια είναι τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντούν κατά τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών;
4. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
5. Ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη;
6. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη και ο βαθμός διαπολιτισμικής ετοιμότητας διαφοροποιούνται ως προς τις μεταβλητές φύλο, έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη διαπολιτισμική διδασκαλία;

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη σχετίζονται με το βαθμό της διαπολιτισμικής ετοιμότητάς τους;

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Μέθοδος

Καθώς επιδιώκεται η περιγραφή των τάσεων ενός πληθυσμού εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κρίθηκε κατάλληλη η εφαρμογή ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας με συλλογή αριθμητικών δεδομένων και χρήση εργαλείων με προκαθορισμένες ερωτήσεις, ενώ η ανάλυση των τάσεων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τα δεδομένα που συλλεχθήκαν έγινε στη βάση των εμπειρικών ευρημάτων προηγούμενων μελετών (Creswell, 2016). Η ποσοτική έρευνα θεωρείται αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση στην οποία τα αποτελέσματα δεν επηρεάζονται από προκαταλήψεις και αξίες του ερευνητή (Creswell, 2016, σ. 27, 16). Επιλέχθηκε το είδος της δειγματοληπτικής ή δημοσκοπικής έρευνας, επειδή οι έρευνες του τύπου αυτού παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα που περιγράφουν απόψεις, στάσεις και πρακτικές (Creswell, 2016, σ. 377). Ωστόσο, αξιοποιήθηκαν και στοιχεία ποιοτικής έρευνας, καθώς το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει ανοικτές ερωτήσεις.

Οι χρήση διαφορετικών τύπων ερωτήσεων για τη συλλογή δεδομένων επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας των στάσεων. Σύμφωνα με Creswell (2016, σ. 218) η ανοικτή ερώτηση κάνει εφικτή στον ερωτώμενο τη δυνατότητα επιλογής και κατάθεσης της δική τους μοναδικής απάντησης. Οι Hansen και Swiderska (2023) υποστηρίζουν ότι σε σύγκριση με κλειστού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες έχουμε επιλογή προκαθορισμένων απαντήσεων, η χρήση ανοικτών ερωτήσεων σε έρευνες είναι υψηλής χρησιμότητας για την ανάδειξη πολύ πιο πλούσιων απόψεων, επειδή προσφέρουν καλύτερη κατανόηση και τα αποτελέσματα αποκτούν επιπλέον βάθος από την έκφραση της γνώμης των ερωτηθέντων. Επίσης, οι Schuman και Presser (1979) προτείνουν δύο διαφορετικούς λόγους για τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων, τη συλλογή απαντήσεων που δίνονται αυθόρμητα από ερωτώμενους και την αποφυγή κινδύνου μεροληψίας. Οι ερωτώμενοι είναι πιθανό να επηρεάζονται από τις προκωδικοποιημένες εναλλακτικές απαντήσεις που δίνονται ή οι κλειστές ερωτήσεις μπορεί να αποτύχουν στην παροχή ενός ικανοποιητικού εύρους εναλλακτικών απαντήσεων, ενώ πιο έγκυρη εικόνα της

στάσης του ερωτώμενου προκύπτει, όταν πρέπει οι ίδιοι να δώσουν μια απάντηση (Schuman και Presser, 1979). Με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, χαρακτηριστικό ποιοτικής έρευνας, οι ερευνητές με αφετηρία τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, οδηγούνται επαγωγικά σε πιο αφηρημένα σχήματα, σε μια προσέγγιση *«από κάτω προς τα πάνω»*, ενώ σε ερωτηματολόγια κλειστών ερωτήσεων, οι ερευνητές *«βασίζονται σε υπάρχουσες θεωρίες που περιγράφουν τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών για να καθορίσουν πώς αυτές οι μεταβλητές πρέπει να αξιολογηθούν»* (*« προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω»*) (Hansen & Swiderska, 2023).

Το ερευνητικό εργαλείο περιλαμβάνει δύο ανοικτές ερωτήσεις, στις οποίες δεν προτείνονται συγκεκριμένες τιμές αλλά οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το θέμα με ένα μικρό κείμενο. Η επεξεργασία των απαντήσεων που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις καθορίζεται ως ποιοτική (Ζαφειρόπουλος, 2015). Σύμφωνα με Kondracki και Wellman (2002, οπ. αναφ. στο Hsieh & Shannon, 2005) για την ανάλυση περιεχομένου τα δεδομένα σε προφορική, έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή μπορεί να έχουν ληφθεί και από ανοικτού τύπου ερωτήσεις έρευνας. Επίσης, κατά την *«κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων στις δειγματοληπτικές έρευνες»* σύμφωνα με Robson (2007, σ. 417) εφαρμόζεται η ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με Creswell (2016, σ. 220) η ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων από τους ερευνητές γίνεται α) με αναζήτηση επικαλυπτόμενων θεμάτων στα δεδομένα, β) με καταμέτρηση αριθμού θεμάτων και συχνότητας αναφοράς τους. Η ανάλυση περιεχομένου έχει *«σκοπό την ταξινόμηση μεγάλων ποσοτήτων κειμένου σε έναν αποτελεσματικό αριθμό κατηγοριών που αντιπροσωπεύουν παρόμοιες έννοιες»* (Weber, 1990, οπ. αναφ. Hsieh & Shannon, 2005). Υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο των δεδομένων. Η συμβατική ανάλυση (conventional) στην οποία οι κατηγορίες προέρχονται κατευθείαν από τα δεδομένα του κειμένου, η κατευθυνόμενη (directed), στην οποία η ανάλυση ξεκινά με μια θεωρία ή σχετικά ερευνητικά ερωτήματα ως καθοδήγηση για αρχικούς κώδικες και η αθροιστική ανάλυση περιεχομένου (summative), η οποία περιλαμβάνει καταμέτρηση και συγκρίσεις, συνήθως λέξεων-κλειδίων ή περιεχομένου, για τη διαμόρφωση μοτίβων και κωδίκων, ακολουθούμενες από την ερμηνεία του υποκείμενου πλαισίου (Hsieh κ.ά., 2005).

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις της έρευνας έγινε με βάση των εντοπισμό λέξεων – κλειδιών στα δεδομένα και στη συνέχεια με ταξινόμηση σε ομάδες με αναζήτηση επικαλυπτόμενων θεμάτων, καταμέτρηση αριθμού θεμάτων και συχνότητας αναφοράς τους. Εφαρμόστηκε, δηλαδή, ο τύπος της αθροιστικής ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αφού ολοκληρώθηκε η ανάλυση περιεχομένου, δημιουργήθηκαν τόσες «ψευδομεταβλητές», όσες οι διαφορετικές ομαδοποιήσεις κατά την κωδικοποίηση του ποιοτικού υλικού. Τα δεδομένα αυτής τη μορφής στη συνέχεια καταχωρίστηκαν, όπως τα αντίστοιχα σε κλίμακες πολλαπλής επιλογής, και έγινε εξαγωγή συχνοτήτων με το SPSS29. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων παρουσιάστηκαν σε εισαγωγικά και χωρίς μεταβολή στη διατύπωση.

5.2.Πληθυσμός

Ο πληθυσμός για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας ορίστηκε η ομάδα υπηρετούντων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε όλο το πιθανό εύρος φύλου, ηλικίας, ειδικότητας και τύπου σχολείου κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Στον πληθυσμό περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση, επειδή η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν περιορίζεται μόνο σε αυτή τη βαθμίδα και η συλλογή δεδομένων κρίθηκε ενδιαφέρουσα, καθώς ένα μεγάλο τμήμα ερευνών εστιάζει κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

5.3.Δειγματοληπτική μέθοδος (μέθοδος συλλογής δεδομένων)

Στην κοινωνική έρευνα αναφέρονται δύο κύριοι τύποι δειγματοληπτικών μεθόδων, η πιθανοτική δειγματοληψία και η μη πιθανοτική δειγματοληψία (Babbie, 2011, σ. 289). Η μη πιθανοτική δειγματοληψία μπορεί να αποδειχθεί κατάλληλη σε περιπτώσεις μελέτης φαινομένων, αν και χαρακτηρίζεται από περιορισμούς αντιπροσωπευτικότητας, ακρίβειας και πιστότητας.

Ως προς τη μέθοδο δειγματοληψίας εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευχέρειας ή μη πιθανοτική σε συνδυασμό με δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Κατά συνέπεια αναγνωρίζονται οι περιορισμοί ως προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας

στο σύνολο του πληθυσμού στόχου καθώς δεν είναι εφικτή η εκτίμηση σφάλματος δειγματοληψίας. Η ποσοτική στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα κατά την οποία οι συμμετέχοντες επιλέγονται με κριτήριο την διαθεσιμότητα, την εθελοντική προσφορά αλλά και την αντιπροσωπευτικότητα των χαρακτηριστικών που πρόκειται να μελετηθούν, ώστε να συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2016, σ. 146).

Ο τρόπος χορήγησης του ερωτηματολογίου ήταν η αυτό- συμπλήρωση. Ο τρόπος αυτός χορήγησης επιτρέπει σχετικά μεγάλα δείγματα με χαμηλό κόστος (Robson, 2007, σ. 278). Οι συμμετέχοντες έλαβαν γνώση του σκοπού της έρευνας και διασφάλισης της εμπιστευτικότητας με επιστολή που συνοδεύει το ερωτηματολόγιο. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε αρχικά σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια του Φεβρουαρίου 2024. Τον Μάρτιο 2024 εφαρμόστηκε δειγματοληψία χιονοστιβάδα, προκειμένου να συλλεχθεί επαρκής αριθμός απαντήσεων. Η έρευνα διενεργήθηκε από 20 Φεβρουαρίου 2024 έως και 10 Απριλίου 2024. Ανακεφαλαιωτικά, ως προς τις διαδικασίες συγκέντρωσης δεδομένων, η έρευνα υλοποιήθηκε:

- i. με αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου κατασκευασμένο μέσω google forms, έπειτα από σχετική άδεια των Διευθυντών στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών και προώθηση στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς, που είχαν την πρόθεση να το συμπληρώσουν με εφαρμογή δειγματοληψίας βασισμένη σε διαθέσιμα υποκείμενα
- ii. με αποστολή σε πιθανούς ερωτώμενους στους νομούς Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Αιτωλοακαρνανίας και Αττικής, οι οποίοι μεταβίβασαν το σύνδεσμο του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε άλλους, τεχνική κατά την οποία ένα άτομο που συμμετέχει σε έρευνα καλείται να προτείνει άλλους (δειγματοληψία χιονοστιβάδα).

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υποδήλωνε την συγκατάθεση των συμμετεχόντων για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δηλώσεων τους για ερευνητικούς σκοπούς. Μετά τη συλλογή επαρκών απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο (123) ακολούθησε ο έλεγχος των απαντήσεων και η επεξεργασία των δεδομένων με ανάλυση και ερμηνεία τους. Αποκλείστηκαν δύο (2) απαντήσεις, οι οποίες προέρχονταν από τις ειδικότητες ΠΕ70 και ΠΕ 60 και δεν ανήκαν στον πληθυσμό- στόχο. Στην ανάλυση των δεδομένων με περιγραφική και επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 29 και για την εξαγωγή ευρημάτων από τις ανοικτές ερωτήσεις εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου. Κατά την περιγραφική στατιστική καταγράφηκαν ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις και στην παρουσίασή τους συμπεριλήφθηκαν πίνακες και γραφήματα. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε ως προς τον δείκτη Gronbach' s Alpha.

5.4. Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο ποσοτικής συγκέντρωσης δεδομένων της έρευνας περιλαμβάνει ερωτήσεις προέλευσης, κλειστές ερωτήσεις στις οποίες τίθεται στους συμμετέχοντες προκαθορισμένη επιλογή απαντήσεων για την εξασφάλιση κωδικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης και δύο ανοικτές ερωτήσεις για τη διερεύνηση πιθανών απαντήσεων στο πλαίσιο των εμπειριών των συμμετεχόντων. Δόθηκαν συστάσεις για τη βελτίωση της διατύπωσης των στοιχείων του ερευνητικού εργαλείου από τον επιβλέποντα καθηγητή, ακολούθησε εφαρμογή των σχετικών υποδείξεων και έγινε άτυπος προ-έλεγχος του ερωτηματολογίου σε ομάδες ενδιαφερομένων για τον έλεγχο της σαφήνειας των μεμονωμένων ερωτήσεων και τη βελτίωση τους (Robson, 2007, σ. 302).

Όλες οι κλίμακες του ερωτηματολογίου είναι αναπτυγμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από 1 = διαφωνώ απόλυτα έως 5 = συμφωνώ απόλυτα, εκτός του πρώτου, που δομείται σε διχοτομικές, προκαθορισμένες ερωτήσεις και του πέμπτου άξονα, που περιλαμβάνει τις δύο ανοικτές ερωτήσεις. Προηγείται συνοδευτική επιστολή, η οποία ενημερώνει για το σκοπό της έρευνας και επισημαίνει τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο δομείται σε πέντε άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις προέλευσης ή δημογραφικές για την αξιολόγηση προσωπικών χαρακτηριστικών του δείγματος (Creswell, 2016) και αφορούν το φύλο, την ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, τύπο σχολείου, επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παρουσίας πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στις σχολικές τάξεις.

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει την κλίμακα ISS (Intercultural Sensitivity Scale) των Chen & Starosta (2000) ως προγνωστική της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Spinthourakis & Karatzia-Stavlioti, 2006· Westrick & Yuen, 2007). Οι δηλώσεις αποτυπώνουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία στον τρόπο που βιώνουν οι συμμετέχοντες την αλληλεπίδρασή τους με ανθρώπους με πολιτισμική διαφορετικότητα. Η κλίμακα θεωρείται ότι αξιολογεί τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές της ετοιμότητας των ατόμων κατά την αλληλεπίδραση σε πλαίσιο πολιτισμικής ετερότητας. Περιλαμβάνει 24 δηλώσεις, που κατανέμονται σε πέντε παράγοντες: Αφοσίωση στην αλληλεπίδραση (interaction engagement), π.χ. *«Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών»* (ερ. 1,11,13,21,22,23,24), Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (respect of cultural differences), π.χ. *«Σέβομαι τις αξίες ατόμων από άλλους πολιτισμούς»* (ερ. 2,7,8,16,18,20), Αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση (interaction confidence), π.χ. *«Έχω αυτοπεποίθηση, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών»* (ερ.3,4,5,6,10 του άξονα Β), Απόλαυση στην αλληλεπίδραση (interaction enjoyment) π.χ. *«Αναστατώνομαι εύκολα όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών»* (ερ. 9,12,15) και Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση (interaction attentiveness) π.χ. *«Είμαι πολύ παρατηρητικός/η, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών»* (ερ. 14,17,19). Τα στοιχεία 2,4,7,9,12,15,18,20 και 22 κωδικοποιούνται αντίστροφα πριν από την άθροιση των 24 δηλώσεων. Η κλίμακα έχει αξιολογηθεί ότι διαθέτει ισχυρή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας άλφα Cronbach σε δύο διαδοχικές μελέτες ήταν 0,86 και 0,88 (Chen & Starosta, 2000).

Στον τρίτο άξονα για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αξιοποιείται τμήμα ερωτηματολογίου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα των μαθητών των Kaldi et. al. (2018) με δεκαοκτώ (18) δηλώσεις που αφορούν τους παράγοντες: α) Βασικά στοιχεία της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας π.χ. *«Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης»*, (ερ.

11,12,13,14,15,16 του Γ άξονα) με συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,83, β) Η διαφορετικότητα των μαθητών ως εμπόδιο π.χ. *«Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δυσχεραίνει τη διδασκαλία»* (ερ. 1,2,4,5 και 18) με συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,63, γ) Η διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόκληση, π.χ. *«Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δημιουργεί ευκαιρίες για τους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον»* (ερ. 3,6,7 και 8), με συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,73 και δ) Παραδοσιακές πρακτικές εφαρμογής προγραμμάτων σπουδών, π.χ. *«Περιμένω από τους μαθητές/ τρεις μου να πετύχουν το ίδιο στον ίδιο χρόνο»*, (ερ. 9, 10 και 17), με συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,50. Στον άξονα αυτό δεν κωδικοποιείται καμιά δήλωση αντίστροφα, επειδή η παραγοντική ανάλυση δίνει θετικά φορτία (Kaldi, et. al., 2018).

Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει δηλώσεις που αφορούν την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών σε τάξεις με πολιτισμική διαφορετικότητα και προσδιορίζουν τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Χρησιμοποιείται η CRTPS (Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale) του Hsiao (2015), κλίμακα καταγραφής των ικανοτήτων πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών με πολιτισμική απαίτηση. Περιλαμβάνει δεκαοκτώ (18) στοιχεία που αφορούν (α) Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία, π.χ. *«Είμαι σε θέση βρω τρόπους να υποστηρίξω την κατάκτηση της γλώσσας και να ενισχύσω την κατανόηση των εργασιών της τάξης σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές/ τρεις»*, (ερ.1-8), (β) Δημιουργία Σχέσης και Προσδοκιών : σχέση και δημιουργία προσδοκιών μέσα από την επικοινωνία με γονείς και μαθητές π.χ. *«είμαι σε θέση να κάνω τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ τρεις να νιώσουν ότι έχω προσδοκίες επιτυχίας από αυτούς»*, (ερ. 9-14) και (γ) Συμμετοχή στο σχηματισμό της ομάδας: δημιουργία υποστηρικτικής, ασφαλούς τάξης με εστίαση στη συνεργασία, ευθύνη, συλλογική εργασία π.χ. *«είμαι σε θέση αναπτύξω θετικές σχέσεις με τους μαθητές/ τρεις, βασισμένες στο ενδιαφέρον και στην εμπιστοσύνη»*, (ερ. 15-18). Η τιμή Cronbach's Alpha είναι συνολικά 0,95.

Ο πέμπτος άξονας περιλαμβάνει δύο ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες τέθηκαν για τα αντιληπτά εμπόδια και τις αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, στις οποίες οι συμμετέχοντες δίνουν τις απαντήσεις τους σύμφωνα με την εμπειρία τους, ώστε να αντληθούν σχετικές πληροφορίες, καθώς,

όπως αναφέρεται στο Hsiao (2015, σ.247) οι κλίμακες αυτοαναφοράς του προηγούμενου άξονα μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματική ετοιμότητα, αλλά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους με βάση την κοινωνική επιθυμία.

5.5. Στατιστική ανάλυση

Περιγραφική στατιστική

Μετά την κωδικοποίηση των δεδομένων κατά την περιγραφική στατιστική υπολογίστηκαν με χρήση του Statistical Package for Social Sciences (SPSS)²⁹ για τις ποιοτικές μεταβλητές οι συχνότητες και για τις ποσοτικές μεταβλητές περιγραφικά στατιστικά, δηλαδή μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη παρατήρηση και αποδόθηκαν με πίνακες και γραφήματα.

Επαγωγική στατιστική

Κατά την επαγωγική στατιστική, αφού δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές, ακολούθησε έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk για τη διενέργεια παραμετρικών ή και μη παραμετρικών ελέγχων. Για τη σύγκριση ομάδων του τρίτου άξονα πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U και Kruskal Wallis, ενώ για τη σύγκριση ομάδων στους παράγοντες του δεύτερου άξονα και τέταρτου άξονα πραγματοποιήθηκε έλεγχος κατανομής των μεταβλητών για τις οποίες διαπιστώθηκε ότι η κατανομή ήταν κανονική. Κατά συνέπεια εφαρμόστηκαν παραμετρικοί έλεγχοι t test και ANOVA, αφού προηγήθηκε έλεγχος ισότητας των διασπορών με το κριτήριο Levene. Για τη συσχέτιση κλιμάκων και παραγόντων εφαρμόστηκε έλεγχος Spearman's rho στις μεταβλητές που δεν τηρούσαν την προϋπόθεση της κανονικότητας και έλεγχος με τον συντελεστή Pearson για τις υπόλοιπες. Ως συντελεστής σημαντικότητας του ελέγχου (p) ορίστηκε το 0,05.

5.6. Ανάλυση αξιοπιστίας για τις κλίμακες του εργαλείου έρευνας

Η εσωτερική συνέπεια των τιμών στις κλίμακες του εργαλείου έρευνας εκτιμήθηκε με βάση τον συντελεστή άλφα (coefficient alpha), καθώς οι μεταβλητές βαθμολογούνται ως συνεχείς (Creswell, 2016:162). Οι κλίμακες ελέγχθηκαν με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Η κλίμακα του Β άξονα, Intercultural Sensitivity Scale (ISS) των

Chen και Starosta (2000) είχε συνολικά δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0,890 και οι επιμέρους παράγοντες *Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση* 0,746, ο *Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές* 0,774, η *Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση* 0,739, η *Απόλαυση αλληλεπίδρασης* 0,705 και η *Προσοχή αλληλεπίδρασης* 0,623. Η κλίμακα του Γ άξονα βρέθηκε να έχει συνολικά δείκτη αξιοπιστίας κοντά στο 0,7 (0,660) και η κλίμακα του Δ άξονα, *Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale* του Hsiao (2015), 0,945 (Πίνακας 1).

Reliability Statistics Intercultural Sensitivity Scale (ISS)	
Cronbach's Alpha	N of Items
,890	24
Reliability Statistics Κλίμακας Άξονα Γ	
Cronbach's Alpha	N of Items
,660	18
Reliability Statistics Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale	
Cronbach's Alpha	N of Items
,945	18

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τις κλίμακες των αξόνων Α, Β, Γ

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δύο ανοικτές ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν με προσυμφωνημένες μονάδες ανάλυσης και κωδικοποίηση μεταξύ δύο ανεξάρτητων βαθμολογητών και στη συνέχεια τα ευρήματα συγκρίθηκαν με τον συντελεστή συμφωνίας Kappa. Στη δημιουργία πινάκων συνάφειας (Πίνακες 2,3). η αξιοπιστία συμφωνίας μεταξύ δύο βαθμολογητών περιγράφεται ως «σημαντική» έως « σχεδόν απόλυτη συμφωνία» με βάση τους Landis και Koch (1977, οπ. αναφ. από Ζαφειρόπουλος, 2015).

Symmetric Measures	Value of Kappa	Asymptotic Standard Error	Approximate Tb	Approximate Significance	N
--------------------	----------------	---------------------------	----------------	--------------------------	---

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Στερεότυπα Έλλειψη αποδοχής * Στερεότυπα	,904	,054	9,049	<,001	100
Συνέπεια * Τήρηση κανόνων	1,000	,000	10,000	<,001	100
Επικοινωνία Αλληλεπίδραση * Επικοινωνία	,735	,103	7,379	<,001	100
Υποστήριξη γονέων * Γονείς	1,000	,000	10,000	<,001	100
Σχεδιασμός μαθήματος * Σχεδιασμός	1,000	,000	10,000	<,001	100
Πρόγραμμα Σπουδών * Πρόγραμμα	,740	,176	7,666	<,001	100
Διαχείριση χρόνου * Διαχείριση χρόνου	1,000	,000	10,000	<,001	100
Αριθμός μαθητών * Αριθμός μαθητών	1,000	,000	10,000	<,001	100
Υλικοτεχνική υποδομή * Υλικοτεχνική υποδομή	1,000	,000	10,000	<,001	100
Έλλειψη εμπειρίας * Έλλειψη εμπειρίας	1,000	,000	10,000	<,001	100
Έλλειψη εμποδίων * Έλλειψη εμποδίων	1,000	,000	10,000	<,001	100
Διαφορετικότητα * Διαφορετικότητα	,928	,071	9,304	<,001	100
Εμπόδιο γλώσσας * Γλώσσα	1,000	,000	10,000	<,001	100
Κίνητρα * Κίνητρα	1,000	,000	10,000	<,001	100
Αυτοεκτίμηση * Αυτοεκτίμηση	1,000	,000	10,000	<,001	100

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας Καρρα μεταξύ δύο βαθμολογητών στην 1η Ανοικτή ερώτηση

Symmetric Measures	Value of Kappa	Asymptotic Standard Error	Approximate Tb	Approximate Significance	N
Διαφοροποιημένη * Διαφοροποιημένη	,975	,025	9,652	<,001	98
Ομαδοσυνεργατική * Ομαδοσυνεργατική	1,000	,000	9,899	<,001	98
Εξατομικευμένη * Εξατομικευμένη	1,000	,000	9,899	<,001	98
Ανακαλυπτική * Ανακαλυπτική	,852	,146	8,528	<,001	98
Βιωματική * Βιωματική	,928	,072	9,161	<,001	97
Χρήση οπτικού υλικού * Χρήση οπτικού υλικού	1,000	,000	9,899	<,001	98
Χρήση ΤΠΕ * Χρήση ΤΠΕ	1,000	,000	9,899	<,001	98
Συνδυασμός * Συνδυασμός	1,000	,000	9,849	<,001	97
Τεχνικές διδασκαλίας με έμφαση στη γλώσσα * Πρακτικές με έμφαση στη γλώσσα	,740	,176	7,587	<,001	98

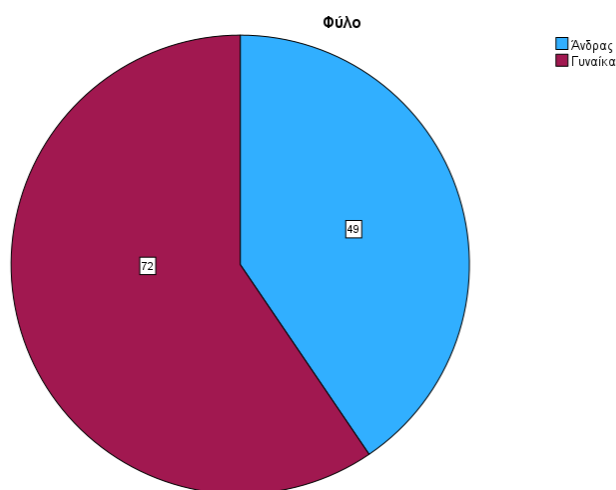
Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας Καρρα μεταξύ δύο βαθμολογητών στη 2η Ανοικτή ερώτηση

6. Αποτελέσματα

6.1. Περιγραφική ανάλυση

6.1.1. Πληθυσμός

Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=121), στο οποίο επικρατέστερες είναι γυναίκες (N=72) με 59,5% και άνδρες σε ποσοστό 40,5% (N=49) (Γράφημα 1). Η κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα του πληθυσμού του δείγματος (N=61) σε ποσοστό 50,4% υπερβαίνει τα 51 έτη, ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες «41-50» (N=50) με 41,3%, «31-40» με 7,4%(N=9) και η ηλικιακή ομάδα «30 και κάτω» σε ποσοστό 0,8% με N=1, (Πίνακας 4).



Γράφημα 1. Κυκλικό διάγραμμα συχνότητας φύλου εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ηλικία					
	Valid				
	30 και κάτω	31-40	41-50	51 και άνω	Total
Frequency	1	9	50	61	121
Percent	,8	7,4	41,3	50,4	100,0
Valid Percent	,8	7,4	41,3	50,4	100,0
Cumulative Percent	,8	8,3	49,6	100,0	

Πίνακας 4. Ηλικία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πρόκειται για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μόνιμους σε ποσοστό 86,8% (N=105) και αναπληρωτές (N=16) 13,2% (Πίνακας 5), με υψηλότερο ποσοστό τα 16-25 έτη υπηρεσίας (37,2%), ακολουθούμενο από τα 6-15 (25,6%), 25 και άνω (21,5%) και 1-5 έτη με ποσοστό 15,7% (Πίνακας 6).

Υπηρεσιακή κατάσταση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	105	86,8	86,8	86,8
	Αναπληρωτής	16	13,2	13,2	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Υπηρεσιακή κατάσταση

Έτη υπηρεσίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	19	15,7	15,7	15,7
	6-15	31	25,6	25,6	41,3
	16-25	45	37,2	37,2	78,5
	25 και άνω	26	21,5	21,5	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Συχνότητες ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο πληθυσμός του δείγματος καλύπτει εύρος ειδικοτήτων και τύπων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με επικρατέστερη την ειδικότητα των φιλολόγων (ΠΕ02, 33,1%), ακολουθούμενη από καθηγητές Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04, 14%), Μαθηματικούς (ΠΕ03, 8,3%), Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11, 6,6%), Γεωπόνους (ΠΕ 88, 6,6%), Οικονομίας (ΠΕ80, 5,8%) και άλλες ειδικότητες (Πληροφορικής, Μουσικής, Θεολογίας, Υγείας- Πρόνοιας- Ευεξίας) με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 7).

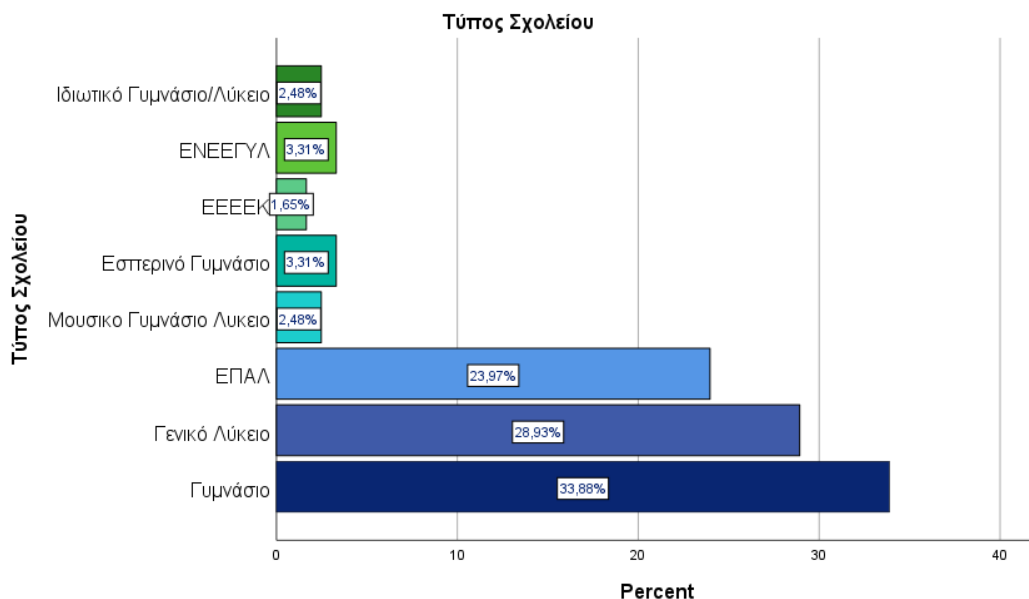
«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Ειδικότητα		
	N	%
ΠΕ01	4	3,3%
ΠΕ78	1	0,8%
ΠΕ11	8	6,6%
ΠΕ81	1	0,8%
ΠΕ83	1	0,8%
ΠΕ82	2	1,7%
ΠΕ87	3	2,5%
ΠΕ88	8	6,6%
ΠΕ79	3	2,5%
ΠΕ86	6	5,0%
ΠΕ02	40	33,1%
ΠΕ85	1	0,8%
ΠΕ03	10	8,3%
ΠΕ04	17	14,0%
ΠΕ05	4	3,3%
ΠΕ06	2	1,7%
ΠΕ07	1	0,8%
ΠΕ08	2	1,7%
ΠΕ80	7	5,8%

Πίνακας 7. Συχνότητες ειδικοτήτων

Ως προς τους τύπους σχολείων τα υψηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών προέρχονται από Γυμνάσιο 33,9%, ακολουθούμενο από Γενικό Λύκειο 28,9% και ΕΠΑΛ με 24%, ΕΝΕΕΓΥΛ και Εσπερινό Γυμνάσιο με 3,31%, Μουσικό Γυμνάσιο/ Λύκειο και Ιδιωτικό Γυμνάσιο/ Λύκειο με 2,48% και ΕΕΕΕΚ με 1,65% (Γράφημα 2).

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»



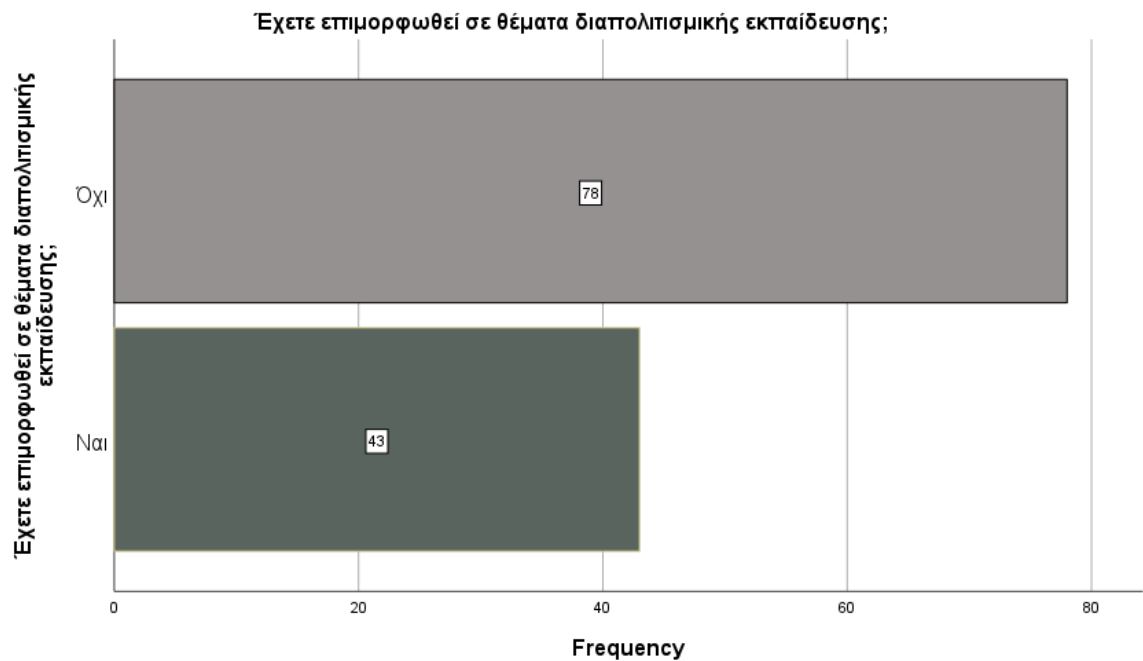
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων τύπου σχολείων

Επίπεδο Σπουδών		
	N	%
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	49	40,5%
Δεύτερο πτυχίο	3	2,5%
Μεταπτυχιακό	62	51,2%
Διδακτορικό	7	5,8%

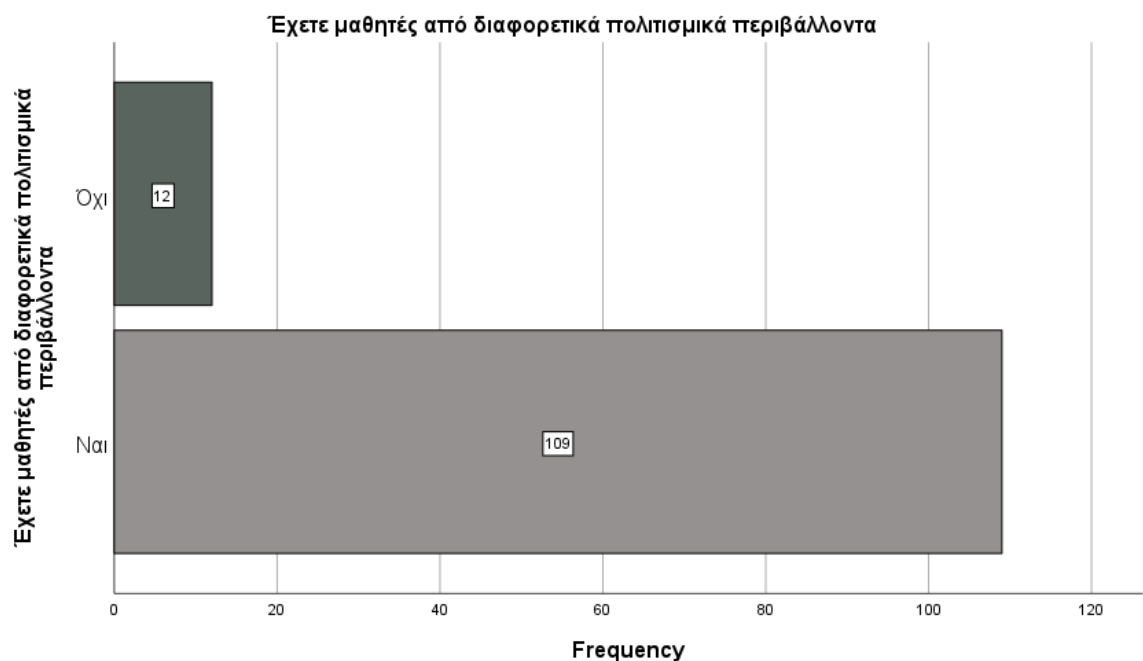
Πίνακας 8. Συχνότητες επιπέδου σπουδών

Το 51,2% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 40,5% απλό πτυχίο, διδακτορικό και δεύτερο πτυχίο κατά 5,8% και 2,5% αντίστοιχα (Πίνακας 8). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε ένα ποσοστό 64,5%, (N=78), με ένα ποσοστό 35,5%, (N=43) να διαθέτουν (Γράφημα 3). Αναγνωρίζουν ότι έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε ποσοστό 90,1% (N=109), ενώ σε ποσοστό 9,9% (N=12) απάντησαν αρνητικά (Γράφημα 4).

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»



Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Διδασκαλία



Γράφημα 4. Ραβδόγραμμα συχνότητας δήλωσης παρουσίας μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα

6.1.2. Περιγραφική ανάλυση άξονα Β

Κατά τη στατιστική ανάλυση στον Άξονα Β πριν από την άθροιση των στοιχείων πραγματοποιήθηκε αντίστροφη κωδικοποίηση των ερωτήσεων 2,4,7,9,12,15,18,20 και 22, όπως υποδεικνύεται από Chen & Starosta (2000).

Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση

Στον άξονα Β ως προς τον παράγοντα « Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση» (ερωτ. 1,11,13,21,22,23,24) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν συμφωνία στη θετική στάση (Μ.Τ. 4,12), την κατανόηση με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο και την έλλειψη αποφυγής της αλληλεπίδρασης με άτομα διαφορετικού πολιτισμού (Μ. Τ. 1,85), και υπερβαίνουν την απουσία τοποθέτησης με τάση να προσεγγίσουν τη συμφωνία στην έλλειψη βιασύνης κατά τη διαμόρφωση άποψης (Μ. Τ. 3,76), και ανοικτού πνεύματος κατά την αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα (Μ.Τ. 3,91) (Πίνακας 9). Εκδηλώνουν « αφοσίωση / δέσμευση κατά την αλληλεπίδραση» με συνολικό Μ.Τ. 28,10 ή 4,01 και υψηλότερη βαθμολογία 35 (Πίνακας 14).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	1	5	4,12	,822
Αφήνω χρόνο να περάσει, πριν διαμορφώσω άποψη για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές/τριες μου	121	1	5	3,76	,876
Είμαι ανοιχτόμυαλος/η απέναντι σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	1	5	4,26	,783

Δέχομαι συχνά τις απόψεις των συνομιλητών/ τριών μου από διαφορετικούς πολιτισμούς κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας	121	1	5	3,91	,764
Αποφεύγω τις περιστάσεις κατά τις οποίες πρέπει να έρθω σε επαφή με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	1	5	1,85	,879
Συχνά δείχνω την κατανόησή μου είτε με λεκτικό είτε με μη λεκτικό τρόπο στον συνομιλητή/ τρια μου από διαφορετικό πολιτισμό	121	1	5	4,02	,683
Απολαμβάνω τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε εμένα και άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	2	5	3,89	,772
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 9. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα Αφοσίωση στην αλληλεπίδραση

Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές

Στον παράγοντα «Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» (ερωτ. 2,7,8,16,18 και 20) δεν πιστεύουν ότι πολιτισμικά διαφορετικά άτομα δείχνουν απροθυμία στην αποδοχή ιδεών διαφορετικών από τις δικές τους (Μ.Τ. 1,93), τους αρέσει να συνυπάρχουν (Μ.Τ.1,55), σέβονται τις αξίες (Μ.Τ. 4,53), τον τρόπο συμπεριφοράς (Μ.Τ. 4,31), τις απόψεις των πολιτισμικά διαφορετικών (Μ.Τ. 1,67), και δεν θεωρούν τον πολιτισμό τους ανώτερο (Μ.Τ. 2,13) (Πίνακας 10). Γενικά σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές με Μ.Τ. 25,53 (4,25) στο μέγιστο 30 (Πίνακας 14).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πιστεύω ότι τα άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι στενόμυαλα /δεν είναι πρόθυμα να δεχτούν ιδέες διαφορετικές από τις δικές τους	121	1	5	1,93	,919
Δε μου αρέσει να είμαι στον ίδιο χώρο με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	1	5	1,55	,846
Σέβομαι τις αξίες ατόμων από άλλους πολιτισμούς	121	1	5	4,53	,754
Σέβομαι τον τρόπο συμπεριφοράς ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	1	5	4,31	,740
Δε θα δεχόμουν τις απόψεις ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	1	5	1,67	,868
Θεωρώ ότι ο πολιτισμός μου είναι καλύτερος/ ανώτερος από άλλους πολιτισμούς	121	1	5	2,13	1,032
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 10. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές"

Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση

Αθροιστικά δηλώνουν «αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση» (ερωτ. 3,4,5,6 και 10) κατά Μ.Τ. 18, 67 (3,73) με μέγιστο 25 (Πίνακας 14). Δεν δυσκολεύονται να μιλήσουν παρουσία ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς (1,87). Είναι σίγουροι για τον εαυτό τους (Μ.Τ. 3,83), γνωρίζουν τι πρέπει να πουν σε μικρότερο βαθμό (Μ.Τ. 3,21), έχουν κοινωνικότητα (Μ.Τ. 3,77) και αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση (Μ.Τ. 3,74) (Πίνακας 11).

<i>Descriptive Statistics</i>					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είμαι αρκετά σίγουρος/η για τον εαυτό μου, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	2	5	3,83	,823
Μου είναι δύσκολο να μιλώ παρουσία ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	1	5	1,87	,988
Γνωρίζω πάντα τι πρέπει να πω, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	1	5	3,21	,829
Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός/ ή θέλω, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς	121	1	5	3,77	,873
Έχω αυτοπεποίθηση, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	2	5	3,74	,780
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 11. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση"

Απόλαυση αλληλεπίδρασης

Στον παράγοντα *απόλαυση αλληλεπίδρασης* (ερωτ. 9, 12 και 15) δεν αναστατώνονται (Μ.Τ. 1,73), ούτε νιώθουν να μειώνεται η αξία τους (Μ.Τ. 1,52), και δεν απογοητεύονται κατά την αλληλεπίδραση με την πολιτισμική διαφορετικότητα (Μ.Τ. 2,04), (Πίνακας 12). Αθροιστικά προσεγγίζουν Μ.Τ. 12,70 (4,23) με υψηλότερο 15 (Πίνακας 14).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αναστατώνομαι εύκολα όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	1	5	1,73	,920
Συχνά απογοητεύομαι, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	1	5	2,04	1,003
Συχνά αισθάνομαι άνευ αξίας άτομο, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	1	5	1,52	,797
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 12. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση"

Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση

Ως προς την «Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση» (ερωτ. 14,17 και 19) οι δηλώσεις δεν είναι αρνητικές αλλά συνολικά δεν υπερβαίνουν τη δήλωση συμφωνίας. Είναι λιγότερο παρατηρητικοί (Μ.Τ. 3,80), με χαμηλότερη προσπάθεια άντλησης πληροφοριών (Μ.Τ. 3,83), και ευαισθητοποίησης στην κατανόηση των κρυφών νοημάτων κατά την επικοινωνία (Μ.Τ. 3,73) (Πίνακας 13). Αθροιστικά η προσοχή που δείχνουν κατά την αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικούς είναι κατά μέσο όρο 11,33 (3,77) και μέγιστο 15 (Πίνακας 14).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είμαι πολύ παρατηρητικός/η, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	2	5	3,80	,749
Προσπαθώ να αποσπάσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, όταν βρίσκομαι με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	121	1	5	3,83	,860

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

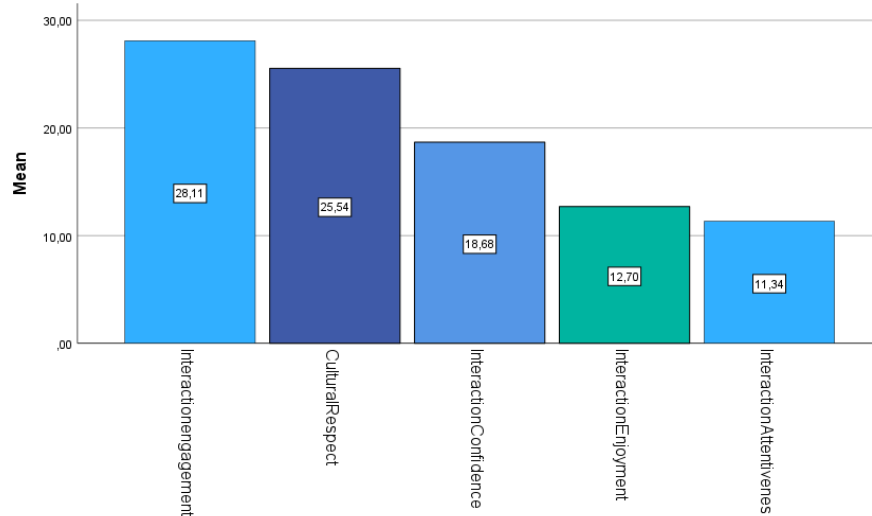
Είμαι ευαισθητοποιημένος στην κατανόηση των κρυφών νοημάτων της επικοινωνίας με τους συνομιλητές/ τριες μου	121	1	5	3,70	,803
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 13. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση"

<i>Descriptive Statistics</i>					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αφοσίωση αλληλεπίδρασης	121	13,00	35,00	28,1074	3,52326
Σεβασμός πολιτισμού	121	15,00	30,00	25,5372	3,56380
Αυτοπεποίθηση αλληλεπίδρασης	121	12,00	25,00	18,6777	3,01445
Απόλαυση αλληλεπίδρασης	121	4,00	15,00	12,7025	2,16658
Προσοχή αλληλεπίδρασης	121	6,00	15,00	11,3388	1,82370
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 14. Μέση Τιμή παραγόντων Intercultural Sensitivity Scale

Εκδηλώνουν «Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση» συνολικά με Μ.Τ. 28,11 και υψηλότερη βαθμολογία 35 (4,01). Γενικά σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές με Μ.Τ. 25,54 (4,25) στο μέγιστο 30. Για την «Απόλαυση αλληλεπίδρασης» προσεγγίζουν Μ.Τ. 12,70 (4,23) με υψηλότερο 15. Αθροιστικά δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό «Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση» με Μ.Τ. 18,68 (3,73) με μέγιστο 25 και «Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση» με πολιτισμικά διαφορετικούς κατά Μ.Τ. 11,34 (3,77) και μέγιστο 15 (Πίνακας 14).



Γράφημα 5. Σύγκριση Μέσων Τιμών των πέντε παραγόντων του άξονα Β

6.1.3. Περιγραφική ανάλυση άξονα Γ

Βασικές Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Στον τρίτο άξονα ως προς τον παράγοντα «Βασικές Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας» (ερωτ. 11,12,13,14,15,16) αποδέχονται την υποχρέωση ικανοποίησης των μαθησιακών αναγκών των «διαφορετικών» μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Τ. 4,12), κατανόηση της διαφοροποίησης του μαθησιακού στυλ (Μ.Τ. 4,31), και της διαφορετικής ετοιμότητας των μαθητών (Μ.Τ. 4,32) καθώς και της αναγκαιότητας προσαρμογής των μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων με βάση τις μαθησιακές ανάγκες (Μ.Τ. 4,26) και στη συνέχεια αντιλαμβάνονται σε μικρότερο βαθμό την αναγκαιότητα διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος για αποτελεσματική μάθηση (Μ.Τ. 3,69) και της συνεχούς αξιολόγησης μαθησιακού περιβάλλοντος και μαθητών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μ.Τ. 3,83) (Πίνακας 15). Αθροιστικά ως προς τις απόψεις τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφανίζουν Μ.Τ. 23,82 με υψηλότερο το 30, υπερβαίνοντας τη στάση ουδετερότητας (Πίνακας 16). Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής μπορεί να αναχθεί σε 3.97 (23,82/6).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation

Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες διαφορετικών μαθητών/ τριών	121	1	5	4,12	,721
Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης	121	1	5	3,83	,840
Νομίζω ότι κάθε μαθητής/τρια έχει το δικό του/της στυλ μάθησης	121	1	5	4,31	,729
Οι μαθητές/ τριες ξεκινούν τη σχολική χρονιά με διαφορετική ετοιμότητα για μάθηση	121	2	5	4,32	,721
Είναι απαραίτητη η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών/τριών και του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	121	1	5	3,69	,922
Είναι απαραίτητες στη διδασκαλία οι προσαρμογές των μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων με βάση τις μαθησιακές ανάγκες	121	2	5	4,26	,643
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 15. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα " Βασικές αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βασικά στοιχεία Δ Δ	121	9,00	30,00	23,8264	3,76093
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 16. Μέση Τιμή παράγοντα " Βασικές Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας"

Παραδοσιακές Πρακτικές

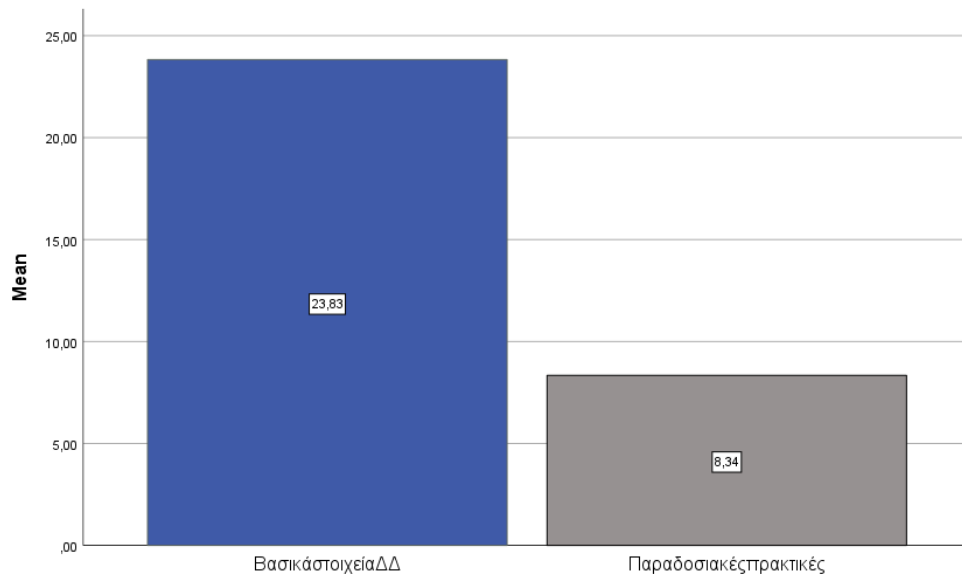
Ως προς τις αντιλήψεις εφαρμογής παραδοσιακών πρακτικών στο πρόγραμμα σπουδών (ερωτ. 9,10,17) οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος είναι αρνητικοί στη δήλωση που αφορά την προσδοκία επίτευξης του ίδιου μαθησιακού αποτελέσματος από τους μαθητές σε ίδιο χρονικό πλαίσιο (Μ.Τ. 2,06), ενώ αποφεύγουν να τοποθετηθούν ως προς τη δυσκολία εφαρμογής της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Μ.Τ. 3,04), ενώ ως προς την αναγκαιότητα κάλυψης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών υπερβαίνουν την έλλειψη τοποθέτησης και τείνουν να συμφωνήσουν με λίγο υψηλότερη Μ.Τ. 3,24 (Πίνακας 17). Οι αντιλήψεις τους για την εφαρμογή παραδοσιακών πρακτικών έχουν μέσο όρο 8,33 με υψηλότερο 15 (Πίνακας 18). Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής μπορεί να αναχθεί σε 2,77 (8,33/3).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Περιμένω από τους μαθητές/τριες μου να πετύχουν το ίδιο στον ίδιο χρόνο	121	1	5	2,06	,888
Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών καθιστά δύσκολη την εξατομικευμένη διδασκαλία	121	1	5	3,04	,995
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύει στην κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος του εθνικού προγράμματος	121	1	5	3,24	,983
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 17. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Παραδοσιακές Πρακτικές"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Παραδοσιακές πρακτικές	121	3,00	15,00	8,3388	2,01475
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 18. Μέση Τιμή παράγοντα "Παραδοσιακές Πρακτικές"



Γράφημα 6. Μέση Τιμή παραγόντων " Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας" και "Παραδοσιακές Πρακτικές"

Η διαφορετικότητα των μαθητών ως εμπόδιο

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος στον παράγοντα «Διαφορετικότητα των μαθητών ως εμπόδιο» (ερωτ. 1,2,4,5,18) έχουν έλλειψη τοποθέτησης με τάσεις συμφωνίας στην αντίληψη της διαφορετικότητας ως ποικιλίας στοιχείων που καθιστούν το άτομο μοναδικό έναντι ενός τυπικού πληθυσμού (Μ.Τ. 3,86), στην επίδραση της ανομοιογένειας της σχολικής τάξης στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Μ.Τ. 3,26) και στην αντίληψη αναγκαιότητας χρονοβόρας προετοιμασίας (Μ.Τ. 3,45). Είναι μάλλον ουδέτεροι με τάσεις απόρριψης αντιλήψεων της διαφορετικότητας των μαθητών ως στοιχείου που δυσχεραίνει τη διδασκαλία (Μ.Τ. 2,80) και του ενδεχόμενου ενίσχυσης υπάρχουσών ανισοτήτων από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μ.Τ. 2,68) (Πίνακας 19). Αθροιστικά ο παράγοντας «Διαφορετικότητα των μαθητών ως εμπόδιο» έχει Μ.Τ. 16,89, με υψηλότερο 23 (Πίνακας 20). Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής μπορεί να αναχθεί σε 3,37 (16,89/ 5).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η διαφορετικότητα θεωρείται κυρίως ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τον τυπικό πληθυσμό	121	1	5	3,86	,907
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δυσχεραίνει τη διδασκαλία	121	1	5	2,80	1,013
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών χρειάζεται χρονοβόρα προετοιμασία	121	1	5	3,45	,912
Η έμφαση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει τις υπάρχουσες ανισότητες	121	1	5	2,68	1,134
Η πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη επηρεάζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/ τριών	121	1	5	3,26	,920
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 19. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Διαφορετικότητα ως εμπόδιο"

<i>Descriptive Statistics</i>					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εμπόδιο	121	10,00	22,00	16,8926	2,13230
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 20. Μέση Τιμή παράγοντα "Διαφορετικότητα ως εμπόδιο"

Διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόκληση

Ως προς τον παράγοντα «Διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόκληση» (ερωτ. 3, 6, 7, 8) οι συμμετέχοντες συμφωνούν στην αντίληψη της διαφορετικότητας ως ευκαιρία για μάθηση μεταξύ μαθητών (Μ.Τ. 4,13), ως εμπλουτισμού της κοινωνικής γνώσης

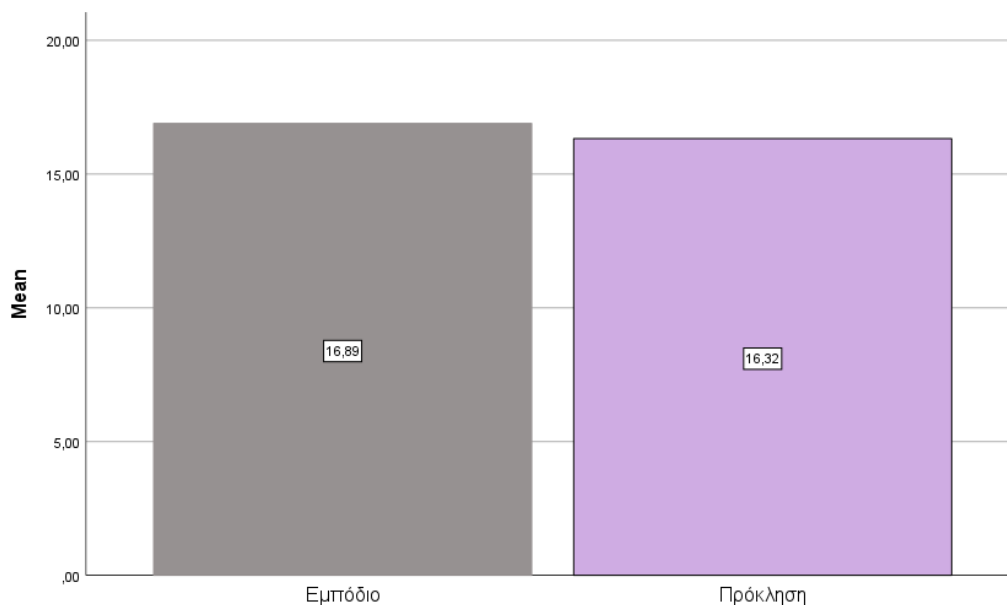
μαθητών και εκπαιδευτικών (Μ.Τ. 4,24), ως παρώθησης των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση νέων στοιχείων στη διδασκαλία (Μ.Τ. 4,11) και τείνουν σε μέση τιμή 3,84 στη δήλωση αντίληψης της διαφορετικότητας ως ευκαιρίας για μάθηση που δεν είχαν συνειδητοποιήσει (Πίνακας 21). Η μέση τιμή για τον παράγοντα «Διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόκληση» είναι Μ.Τ. 16,32 με υψηλότερο το 20 (Πίνακας 22). Η μέση τιμή του παράγοντα μπορεί να αναχθεί σε 4,08 (16,32/ 4).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δημιουργεί ευκαιρίες για τους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον	121	1	5	4,13	,865
Η ποικιλομορφία των μαθητών/τριών συνεπάγεται ευκαιρίες μάθησης που δεν είχα καταλάβει μέχρι τώρα	121	1	5	3,84	,837
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών συμβάλλει στον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών	121	1	5	4,24	,719
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών με κάνει να προσπαθώ να ενσωματώσω νέα στοιχεία στη διδασκαλία μου	121	1	5	4,11	,825
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 21. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Διαφορετικότητα ως πρόκληση"

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πρόκληση	121	4,00	20,00	16,3223	2,85545
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 22. Μέση Τιμή παράγοντα "Διαφορετικότητα ως πρόκληση"



Γράφημα 7. Μέση Τιμή παραγόντων " Διαφορετικότητα μαθητών ως εμπόδιο" και " Διαφορετικότητα μαθητών ως πρόκληση"

6.1.4. Περιγραφική ανάλυση άξονα Δ

Πρόγραμμα σπουδών και Διδασκαλία

Είμαι σε θέση να...	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
εμπλουτίζω το αναλυτικό πρόγραμμα και τις θεματικές ενότητες με την κουλτούρα των μαθητών/ τριών που εκπροσωπούνται στην τάξη	121	1	5	3,54	,940
επανεξετάζω, αξιολογώ και προσαρμόζω τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό	121	1	5	3,54	,904
αναπτύξω ένα ρεπερτόριο με διδακτικά παραδείγματα που είναι πολιτισμικά οικεία	121	1	5	3,65	,863

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

βρω τρόπους να υποστηρίξω την κατάκτηση της γλώσσας και να ενισχύσω την κατανόηση των εργασιών της τάξης	121	2	5	3,63	,818
χρησιμοποιώ ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης	121	1	5	3,45	,983
σχεδιάζω αξιολογήσεις που συμπληρώνουν τις πολιτισμικά ανταποκρινόμενες παιδαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν	121	1	5	3,44	,948
αξιολογώ την ετοιμότητα, τις ακαδημαϊκές δυνατότητες και αδυναμίες καθώς και τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ τριών	121	1	5	3,63	,818
χρησιμοποιώ ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλων για το στυλ μάθησης, τη διατήρηση της προσοχής και ενδιαφέροντος	121	1	5	3,75	,839
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 23. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πρόγραμμα Σπουδών Διδασκαλία	121	12,00	40,00	28,6198	5,67194
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 24. Μέση Τιμή παράγοντα "Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία"

Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών

Ως προς τον παράγοντα «Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών» (ερωτήσεις 9 έως 14) το επίπεδο ετοιμότητας είναι παρόμοιο με την ετοιμότητα στον παράγοντα «Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία». Αθροιστικά η μέση τιμή του παράγοντα είναι 23,14 με

υψηλότερο το 30 (Πίνακας 26). Εάν διαιρεθεί με το σύνολο των έξι μεταβλητών του παράγοντα αποφέρει μέση τιμή 3,85. Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος δηλώνουν βαθμό ικανότητας που υπερβαίνει τη δήλωση «ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ» στη γνώση του τρόπου επικοινωνίας με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, γονείς και κηδεμόνες (Μ.Τ. 3,74) και διαμόρφωσης άνετων συναντήσεων με γονείς (Μ.Τ. 3,89), στην καλλιέργεια ουσιαστικών και υποστηρικτικών σχέσεων με γονείς για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση των παιδιών τους (Μ.Τ. 3,79), την αποτελεσματική επικοινωνία (Μ.Τ. 3,88), τη διαμόρφωση προσδοκίων επιτυχίας (Μ.Τ. 3,94) και κατάλληλης συμπεριφοράς στην τάξη (Μ.Τ. 3,89) (Πίνακας 25).

Είμαι σε θέση να...	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
γνωρίζω πώς να επικοινωνώ με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ τριες και τους γονείς ή κηδεμόνες τους	121	2	5	3,74	,770
διαμορφώσω τις συναντήσεις με τους γονείς, έτσι ώστε να νιώθουν άνετα	121	1	5	3,89	,772
καλλιεργήσω ουσιαστικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση των παιδιών τους	121	2	5	3,79	,829
χρησιμοποιήσω τρόπους συζήτησης με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές /τριες προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία	121	2	5	3,88	,744
κάνω τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ τριες να νιώσουν ότι έχω προσδοκίες επιτυχίας από αυτούς	121	1	5	3,94	,809

δημιουργήσω προσδοκίες στους μαθητές/ τριες για την κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη, προκειμένου να διατηρηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης για όλους	121	1	5	3,89	,772
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 25. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δημιουργία σχέσης και προσδοκιών	121	11,00	30,00	23,1405	3,78441
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 26. Μέση Τιμή παράγοντα "Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών"

Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας

Ως προς τον παράγοντα «Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας» (ερωτήσεις 15 έως 18) οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν περισσότερο ικανοί σε σύγκριση με τους προηγούμενους παράγοντες στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με μαθητές (Μ.Τ. 4,15), δημιουργία υποστηρικτικού, ασφαλούς κλίματος (Μ.Τ. 4,17) και κοινότητας μάθησης (Μ.Τ. 4,05). Σε μικρότερο βαθμό κατά Μ.Τ. 3,85 θεωρούν ότι παρέχουν δεξιότητες για την αποτελεσματική ένταξη στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Πίνακας 27). Αθροιστικά η ετοιμότητα τους στον παράγοντα «Συμμετοχή στο Σχηματισμό Ομάδας» εκφράζεται με Μ.Τ. 16,22 με υψηλότερο το 20 (ή Μ.Τ. 4,05) (Πίνακας 28).

Είμαι σε θέση να...	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
αναπτύξω θετικές σχέσεις με τους μαθητές/ τριες, βασισμένες στο ενδιαφέρον και στην εμπιστοσύνη	121	1	5	4,15	,726

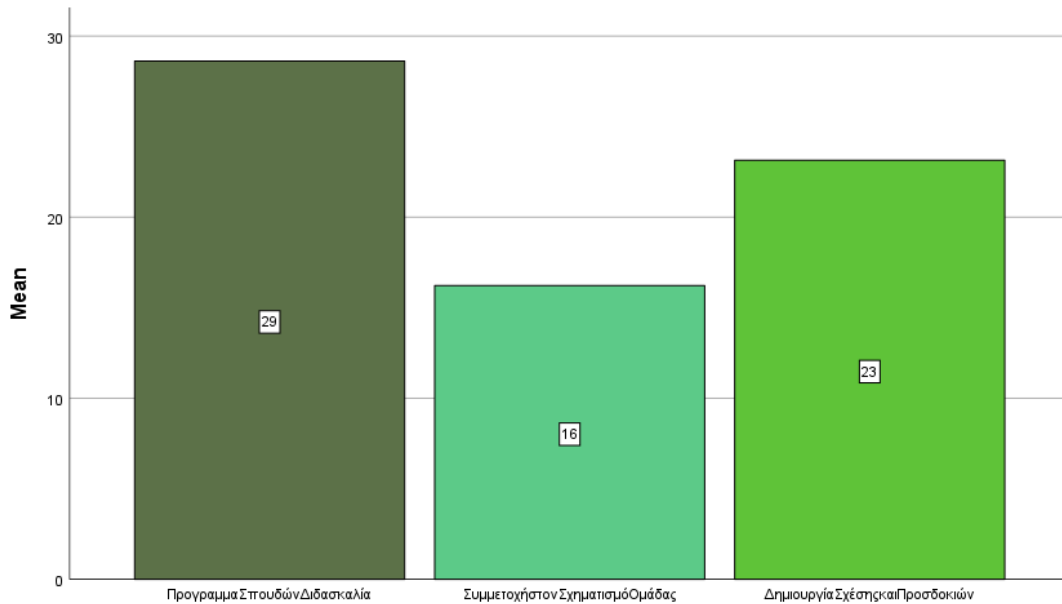
«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

δημιουργήσω ένα ζεστό, υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ τριες	121	1	5	4,17	,727
δημιουργήσω μια κοινότητα μάθησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/ τριες να επικεντρωθούν στη συλλογική εργασία, ευθύνη και συνεργασία	121	1	5	4,05	,762
παρέχω στους μαθητές/τριες γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής	121	1	5	3,85	,843
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 27. Μέση Τιμή στοιχείων παράγοντα "Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συμμετοχή στον σχηματισμό ομάδας	121	4,00	20,00	16,2231	2,73705
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 28. Μέση Τιμή παράγοντα" Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας"



Γράφημα 8. Μέση Τιμή παραγόντων του Άξονα Δ

6.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

6.2.1. Έλεγχος κανονικότητας

Δημιουργήθηκε σύνθετη μεταβλητή «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα» στην οποία οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος εμφανίζουν συνολική βαθμολογία 67,98 με υψηλότερο το 90 (67.98/18, M.T. 3,77) (Πίνακας 29). Δημιουργήθηκε σύνθετη μεταβλητή «Διαπολιτισμική Ευαισθησία» με συνολική βαθμολογία 96,36 και υψηλότερο 120 (96,36/ 24, M.T. 4,01) (Πίνακας 30).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	121	36,00	90,00	67,9835	10,73234
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 29. Βαθμός "Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας"

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	121	63,00	120,00	96,3636	10,79506
Valid N (listwise)	121				

Πίνακας 30. Βαθμός "Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας"

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (Πίνακας 31) στις σύνθετες μεταβλητές «Διαπολιτισμική Ευαισθησία», «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα» για τις οποίες υπήρξε κανονική κατανομή και για τις σύνθετες μεταβλητές «Διαφορετικότητα ως πρόκληση/ ευκαιρία», «Διαφορετικότητα ως εμπόδιο», «Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας» και «Παραδοσιακές Πρακτικές» για τις οποίες τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή (παράγοντες Άξονα Γ). Ακολούθησε έλεγχος κανονικότητας για τις δημογραφικές μεταβλητές «Φύλο», «Έτη Υπηρεσίας» και «Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Οι μεταβλητές δεν παρουσίασαν κανονική κατανομή, και κατά συνέπεια δε μπορούν να εφαρμοστούν έλεγχοι παραμετρικής στατιστικής. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis H σύγκρισης ομάδων για τις μεταβλητές φύλο, έτη υπηρεσίας και Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με τους παράγοντες του τρίτου άξονα.

Tests of Normality			
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,073	121	,179
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,073	121	,171
Βασικά στοιχεία ΔΔ	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,143	121	<,001
Εμπόδιο	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,132	121	<,001
Παραδοσιακές πρακτικές	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,132	121	<,001

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

	Statistic	df	Sig.
	,124	121	<,001
Πρόκληση	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,158	121	<,001
Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,389	121	<,001
Έτη υπηρεσίας	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,227	121	<,001
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
	,415	121	<,001
a. Lilliefors Significance Correction			

Πίνακας 31. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητών: Διαπολιτισμική Ευαισθησία, Διαπολιτισμική Ετοιμότητα, Διαφορετικότητα ως Πρόκληση, Διαφορετικότητα ως Εμπόδιο, Παραδοσιακές Πρακτικές, Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, Φύλο, Έτη Υπηρεσίας, Επιμόρφωση

Για τη σύγκριση ομάδων στις μεταβλητές «φύλο», «έτη υπηρεσίας» και «Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» πραγματοποιήθηκε έλεγχος κατανομής για τους παράγοντες του δεύτερου και τέταρτου άξονα (Πίνακες 32-37). Διαπιστώθηκε ότι η κατανομή των μεταβλητών ήταν κανονική στην κλίμακα του δεύτερου άξονα (Πίνακες 32-34). Κατά συνέπεια εφαρμόστηκαν έλεγχοι t test και ANOVA για τον άξονα αυτό.

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	Άνδρας	,106	49	,200*	,958	49	,080
	Γυναίκα	,093	72	,198	,984	72	,499
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Πίνακας 32. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Φύλο στον Άξονα Β

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Tests of Normality							
	Έτη υπηρεσίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	1-5	,106	19	,200*	,985	19	,985
	6-15	,130	31	,196	,947	31	,126
	16-25	,083	45	,200*	,991	45	,975
	25 και άνω	,098	26	,200*	,954	26	,293
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Πίνακας 33. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας στον Άξονα Β

Tests of Normality							
	Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	Ναι	,106	43	,200*	,979	43	,608
	Όχι	,069	78	,200*	,981	78	,300
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Πίνακας 34. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στον Άξονα Β

Tests of Normality							
	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Άνδρας	,070	49	,200*	,973	49	,307
	Γυναίκα	,108	72	,037	,979	72	,262
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Πίνακας 35. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Φύλο στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	,073	121	,171	,984	121	,152
Έτη υπηρεσίας	,227	121	<,001	,873	121	<,001
a. Lilliefors Significance Correction						

Πίνακας 36. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	,073	121	,171	,984	121	,152
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	,415	121	<,001	,605	121	<,001
a. Lilliefors Significance Correction						

Πίνακας 37. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητής Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα

6.2.2. Σύγκριση ομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο, έτη υπηρεσίας, επιμόρφωση στη διαπολιτισμική διδασκαλία

Επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο, έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα των μαθητών

Άξονας Γ

Στη μεταβλητή φύλο με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U αναδείχθηκε διαφορά ανάμεσα στις γυναίκες και άνδρες στα επιμέρους στοιχεία του τρίτου άξονα Γ1 (sig= 0,004 <0.05), Γ7 (sig= 0,024 <0.05) και Γ14 (sig= 0,002 <0.05). Η ομάδα των γυναικών παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο κατάταξης και στα τρία στοιχεία που αφορούν τον ορισμό της διαφορετικότητας (Παράγοντας *Διαφορετικότητα ως εμπόδιο*) με εύρος 68,17 στην αντίληψη της διαφορετικότητας ως εμπλουτιστικής της κοινωνικής γνώσης (66,35) (Παράγοντας *Διαφορετικότητα ως πρόκληση*) και στην κατανόηση της διαφορετικής αφετηρίας στην ετοιμότητα των μαθητών (68,19) (Παράγοντας *Βασικές αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*) (Πίνακας 38).

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η διαφορετικότητα θεωρείται κυρίως ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τον τυπικό πληθυσμό	Ανδρας	49	50,47	2473,00
	Γυναίκα	72	68,17	4908,00
	Total	121		
Η διαφορετικότητα θεωρείται κυρίως ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τον τυπικό πληθυσμό				
Mann-Whitney U	1248,000			
	2473,000			
Wilcoxon W				
Z	-2,903			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004			
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών συμβάλλει στον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών	Ανδρας	49	53,14	2604,00
	Γυναίκα	72	66,35	4777,00
	Total	121		
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών συμβάλλει στον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών				
Mann-Whitney U	1379,000			
Wilcoxon W	2604,000			

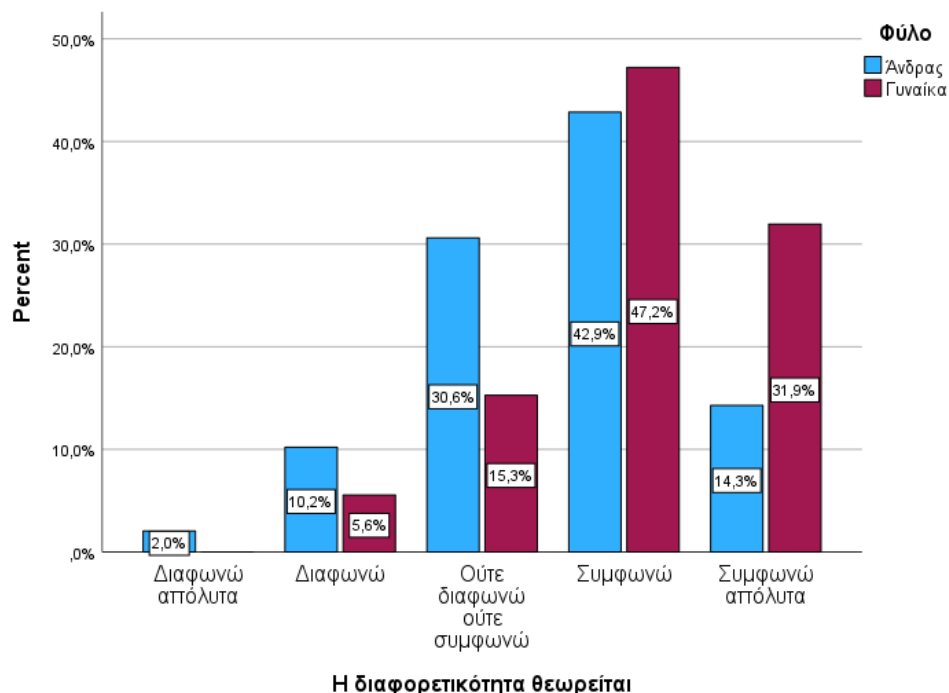
Z	-2,263			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024			
a. Grouping Variable: Φύλο				
Ranks				
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Οι μαθητές/ τριες ξεκινούν τη σχολική χρονιά με διαφορετική ετοιμότητα για μάθηση	Ανδρας	49	50,44	2471,50
	Γυναίκα	72	68,19	4909,50
	Total	121		
Test Statistics ^a				
	Οι μαθητές/ τριες ξεκινούν τη σχολική χρονιά με διαφορετική ετοιμότητα για μάθηση			
Mann-Whitney U	1246,500			
Wilcoxon W	2471,500			
Z	-3,023			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002			
a. Grouping Variable: Φύλο				

Πίνακας 38. Σύγκριση ομάδων στοιχείων Γ1, Γ7 και Γ14 στο Φύλο

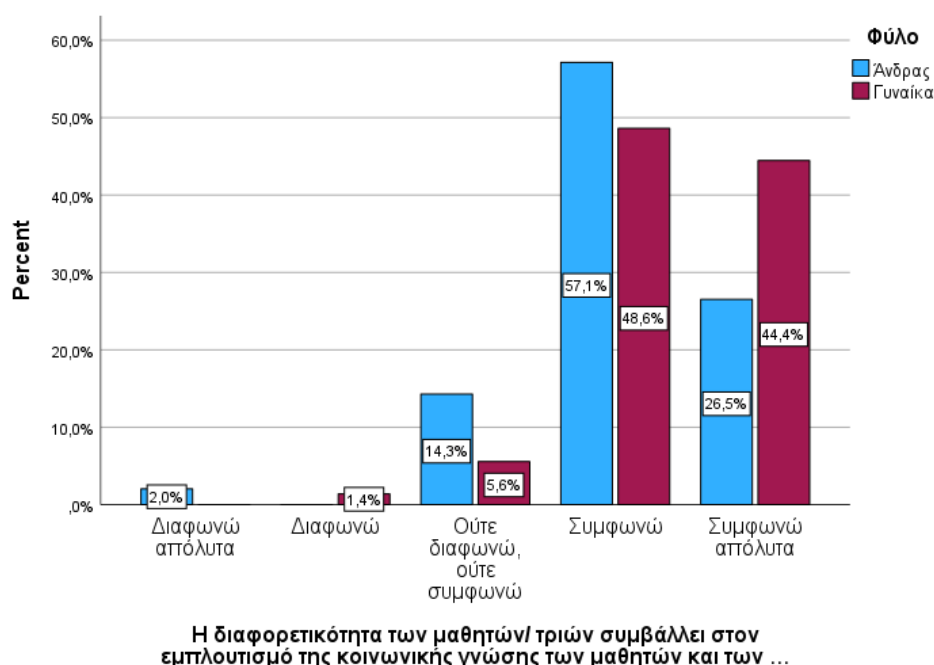
Για το στοιχείο Γ1, «Η διαφορετικότητα θεωρείται κυρίως ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τον τυπικό πληθυσμό» διαφοροποιούνται στη μεταβλητή φύλο στις δηλώσεις «Συμφωνώ» έως «Συμφωνώ απόλυτα» με την ομάδα των Γυναικών να συγκεντρώνουν ποσοστό 79,1% έναντι του 57,2% των Ανδρών. Οι ποσοστιαίες διαφορές απεικονίζονται στο Γράφημα 9.

Στο στοιχείο Γ7, «Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών συμβάλλει στον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών», στη δήλωση «Συμφωνώ» έως «Συμφωνώ απόλυτα», οι Γυναίκες συγκεντρώνουν ποσοστό 93% έναντι του υψηλού 83,6% των Ανδρών. Περιορισμένο είναι το ποσοστό στην έλλειψη τοποθέτησης («Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ») και για τα δύο φύλα, ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε δήλωση «Διαφωνώ» για τους Άνδρες και «Διαφωνώ απόλυτα» για τις Γυναίκες στα πολύ χαμηλά ποσοστά αυτών των θέσεων (Γράφημα 10).

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

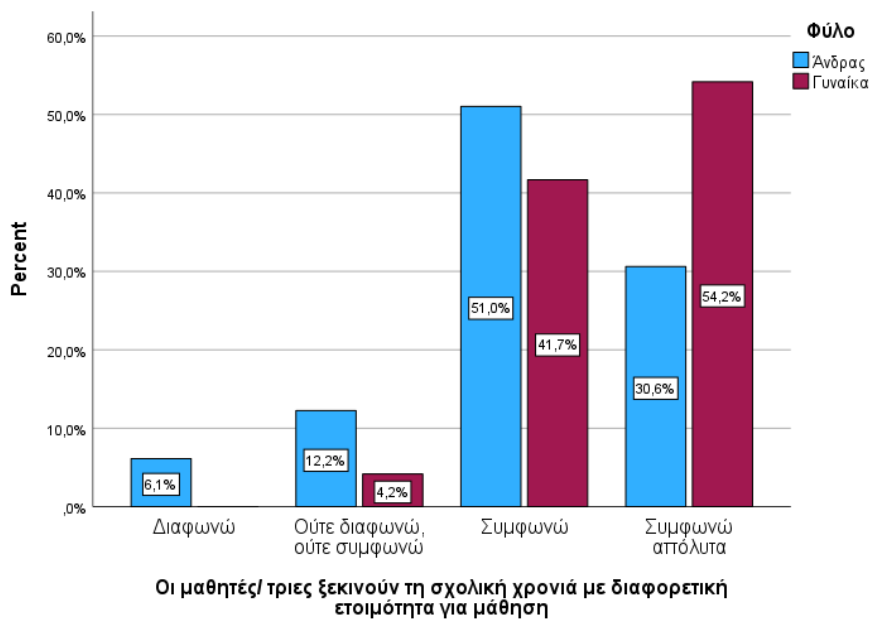


Γράφημα 9. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στο Φύλο για το στοιχείο Γ1.



Γράφημα 10. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στο Φύλο για το στοιχείο Γ7

Στο στοιχείο Γ14, «Οι μαθητές/ τριες ξεκινούν τη σχολική χρονιά με διαφορετική ετοιμότητα για μάθηση» και οι δύο ομάδες εμφανίζουν υψηλό ποσοστό, 95,9% (Γυναίκες) και 81,6% (Άνδρες) . Στη δήλωση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», η ομάδα των Ανδρών έχουν ποσοστό 12,2% σε σύγκριση με 4,2% της ομάδας των Γυναικών, ενώ σε ποσοστό 6,1% εκφράζουν διαφωνία. Η ομάδα των Γυναικών δεν επέλεξε καθόλου της δηλώσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα» (Γράφημα 11).



Γράφημα 11. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων για το φύλο στο στοιχείο Γ14.

Στον τρίτο άξονα για τα Έτη Υπηρεσίας, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis Η καθώς υφίστανται τέσσερις ομάδες. Η σύγκριση αποκάλυψε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των ομάδων στο στοιχείο Γ1, «Η διαφορετικότητα θεωρείται κυρίως ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τον τυπικό πληθυσμό» ($\text{sig}=0,035 < 0,05$). Μεγαλύτερο μέσο κατάταξης παρουσιάζουν κατά σειρά οι ομάδες με έτη υπηρεσίας «1-5» (75,29) , «16-25» (63,76) και οι «25 και άνω» έναντι των «6-15» ετών (Πίνακας 39).

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

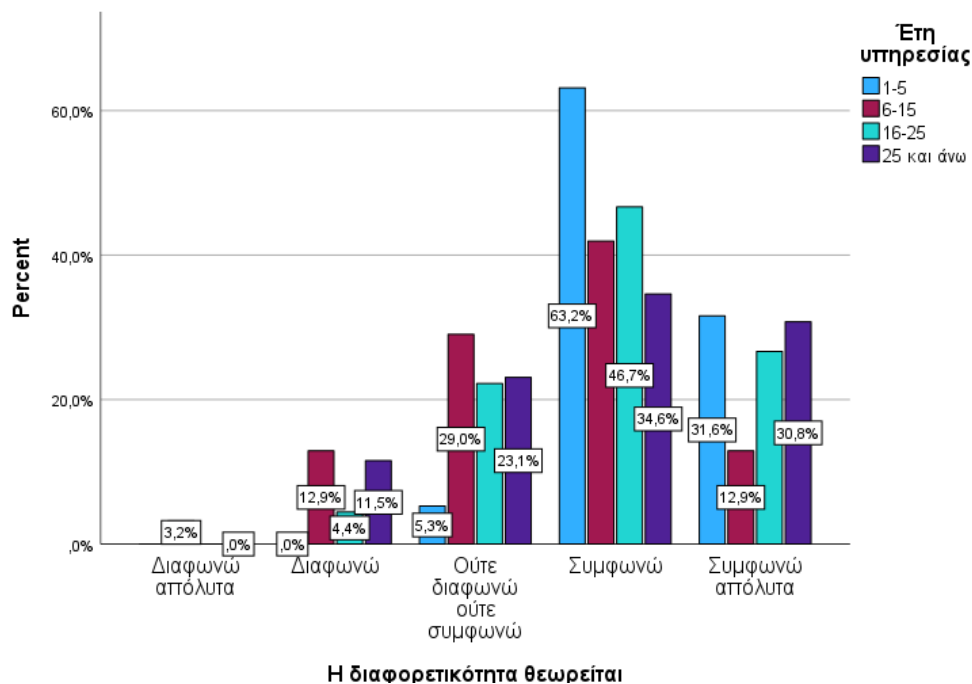
Ranks			
	Έτη υπηρεσίας	N	Mean Rank
Η διαφορετικότητα θεωρείται κυρίως ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τον τυπικό πληθυσμό	1-5	19	75,29
	6-15	31	48,21
	16-25	45	63,76
	25 και άνω	26	61,04
	Total	121	
Test Statistics ^{a,b}			
	Η διαφορετικότητα θεωρείται ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από των τυπικό πληθυσμό		
Kruskal-Wallis H	8,579		
df	3		
Asymp. Sig.	,035		
a. Kruskal Wallis Test			
b. Grouping Variable: Έτη υπηρεσίας			

Πίνακας 39. Σύγκριση ομάδων στη μεταβλητή Έτη Υπηρεσίας - Γ1 Άξονα Γ

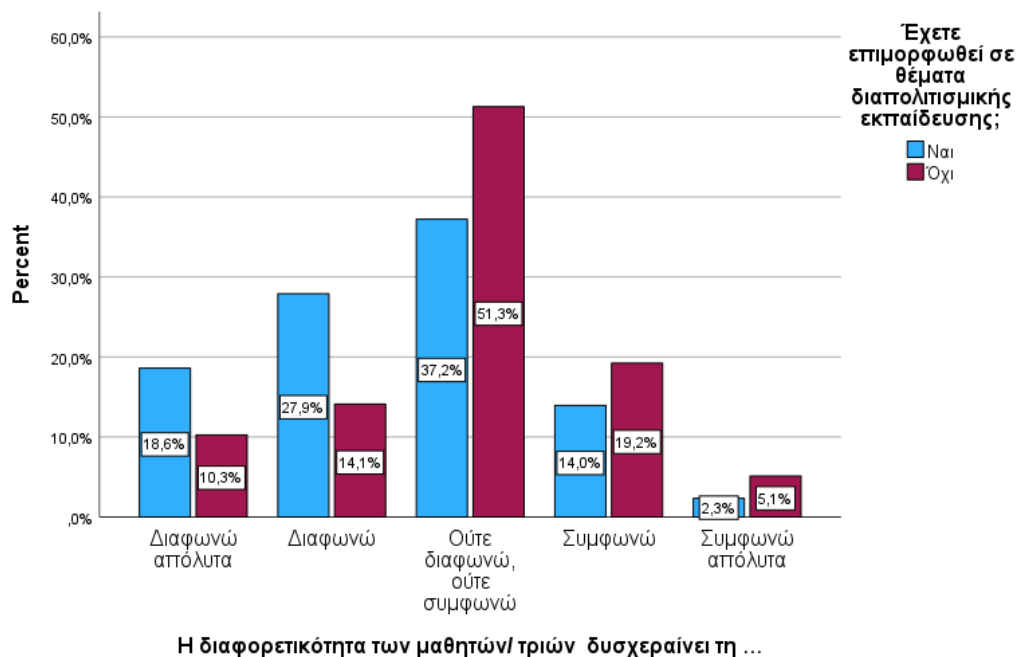
Συγκεκριμένα, οι έχοντες «1-5» Έτη Υπηρεσίας εμφανίζουν συμφωνία έως απόλυτη συμφωνία με τον ορισμό της διαφορετικότητας σε ποσοστό 94,8%, οι έχοντες «16-25» σε ποσοστό 73,4%, οι «25 και άνω» σε 65,4% και οι «6-15» σε 41,9%. Η τελευταία ομάδα είναι η μόνη που εμφανίζει ποσοστό (3,2%) στη δήλωση «Διαφωνώ απόλυτα» (Γράφημα 12).

Για τη μεταβλητή *Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, η σύγκριση ομάδων με τον έλεγχο Mann-Whitney U στον τρίτο άξονα έδειξε διαφορά στο στοιχείο Γ2, «Η διαφορετικότητα δυσχεραίνει τη διδασκαλία» ($\text{sig} = 0,027 < 0,05$), με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί να παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο κατάταξης (65,92) (Πίνακας 40), με ποσοστό 24,4% στη θέση «διαφωνώ» έως «διαφωνώ απόλυτα», έναντι του 46,5% όσων είχαν (Πίνακας 43, Γράφημα 13).

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»



Γράφημα 12. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων Έτη Υπηρεσίας στο στοιχείο Γ1.



Γράφημα 13. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ2

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

a. Grouping Variable: Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;				
	Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δυσχεραίνει τη διδασκαλία	Ναι	43	52,07	2239,00
	Όχι	78	65,92	5142,00
	Total	121		
H διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δυσχεραίνει τη διδασκαλία				
Mann-Whitney U	1293,000			
Wilcoxon W	2239,000			
Z	-2,209			
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027			

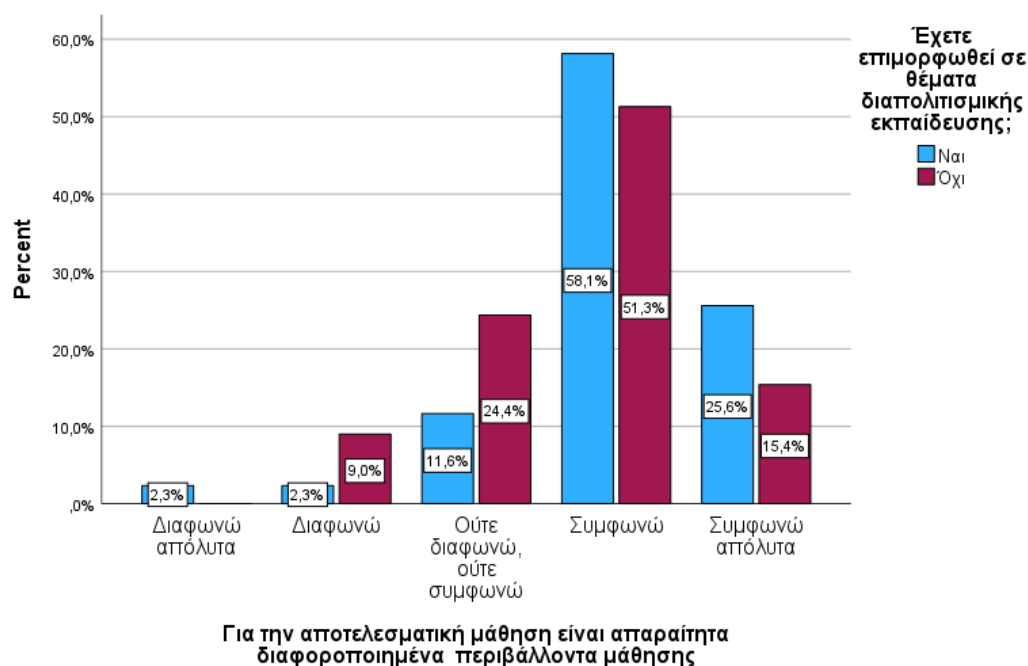
Πίνακας 40. Έλεγχος Mann- Whitney U και μέση κατάταξη ομάδων Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ2

Στο στοιχείο Γ 12, «Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα τα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα», όσοι είχαν επιμορφωθεί παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο κατάταξης (69,16) με $\text{sig} = 0,037 < 0,05$ (Πίνακες 41, 42). Για τη μεταβλητή αυτή η εξαγωγή μέσης τιμής και ποσοστών απέδωσε στους έχοντες επιμόρφωση συνολικά ποσοστό 83,7% στις θέσεις «συμφωνώ» έως «συμφωνώ απόλυτα» και Μ.Τ. 4,02 έναντι του επίσης υψηλού 66,7% και Μ.Τ. 3,73 όσων δεν είχαν κάποια επιμόρφωση, οι οποίοι έτειναν σε ένα ποσοστό 24,4% στην έλλειψη τοποθέτησης «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (Πίνακας 43, Γράφημα 14).

Ranks			
	Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης		
	Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;		
	Ναι	Όχι	Total
N	43	78	121
Mean Rank	69,16	56,50	
Sum of Ranks	2974,00	4407,00	

Πίνακας 41. Μέση Κατάταξη ομάδων Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ12

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»



Γράφημα 14. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Γ12

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης	1326,000	4407,000	-2,086	,037
a. Grouping Variable: Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;				

Πίνακας 42. Έλεγχος Mann-Whitney U της Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοιχείου Γ12

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δυσχεραίνει τη διδασκαλία			
Ναι	N	Valid	43
		Missing	0
	Mean		2,53
	Median		3,00
	Std. Deviation		1,032
	Minimum		1
	Maximum		5
Όχι	N	Valid	78
		Missing	0
	Mean		2,95
	Median		3,00
	Std. Deviation		,979
	Minimum		1
	Maximum		5
Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δυσχεραίνει τη διδασκαλία			
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;		N	%
Ναι	Διαφωνώ απόλυτα	8	18,6%
	Διαφωνώ	12	27,9%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	16	37,2%
	Συμφωνώ	6	14,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	1	2,3%
Όχι	Διαφωνώ απόλυτα	8	10,3%
	Διαφωνώ	11	14,1%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	40	51,3%
	Συμφωνώ	15	19,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	5,1%
Statistics			
Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης			
Ναι	N	Valid	43
		Missing	0

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

	Mean		4,02	
	Median		4,00	
	Std. Deviation		,831	
	Minimum		1	
	Maximum		5	
Όχι	N	Valid	78	
		Missing	0	
	Mean		3,73	
	Median		4,00	
	Std. Deviation		,832	
	Minimum		2	
	Maximum		5	
	Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης			
			N	%
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;				
Ναι	Διαφωνώ απόλυτα		1	2,3%
	Διαφωνώ		1	2,3%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ		5	11,6%
	Συμφωνώ		25	58,1%
	Συμφωνώ απόλυτα		11	25,6%
Όχι	Διαφωνώ		7	9,0%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ		19	24,4%
	Συμφωνώ		40	51,3%
	Συμφωνώ απόλυτα		12	15,4%

Πίνακας 43. Εξαγωγή μέσων τιμών και συχνοτήτων ομάδων της Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στοιχείων Γ2 και Γ12

Άξονας Β

Για τη σύγκριση ομάδων των μεταβλητών φύλο, Έτη Υπηρεσίας και Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με τους παράγοντες του δεύτερου άξονα πραγματοποιήθηκε έλεγχος κατανομής των μεταβλητών. Διαπιστώθηκε ότι η κατανομή των μεταβλητών ήταν κανονική στην κλίμακα του δεύτερου άξονα. Κατά συνέπεια εφαρμόστηκαν έλεγχοι t test και ANOVA, οι οποίοι όμως δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων για τη μεταβλητή φύλο και Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική

Εκπαίδευση. Για τη μεταβλητή Έτη Υπηρεσίας, η Ανάλυση Διακύμανσης Μιας Κατεύθυνσης (One Anova) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{sig} = 0,013 < 0,05$), στο στοιχείο B11 «αφήνω χρόνο να περάσει, πριν διαμορφώσω άποψη για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές/ τριές μου» του παράγοντα «Δέσμευση κατά την αλληλεπίδραση», όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 44, με εκπαιδευτικούς προϋπηρεσίας «1-5» έτη να εμφανίζουν Μ.Τ. 4,26 (ΤΑ 0,562) και να ακολουθούν οι «25 και άνω» με Μ.Τ. 3,85 (ΤΑ 1,008), με αναλυτικότερη παρουσίαση των στοιχείων στον Πίνακα 45.

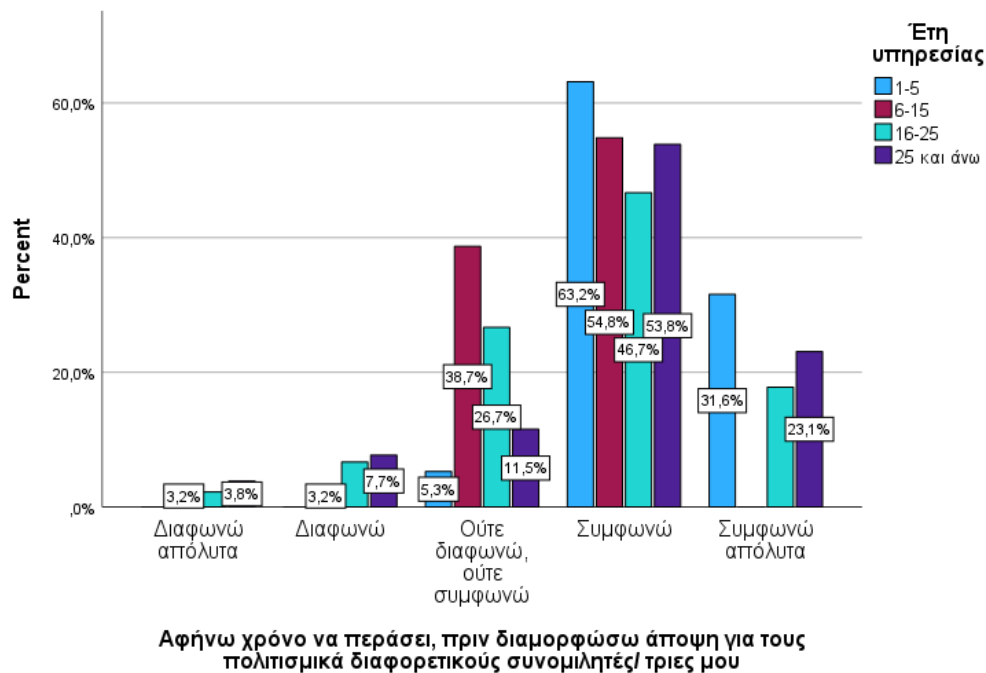
ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Αφήνω χρόνο να περάσει, πριν διαμορφώσω άποψη για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές/ τριές μου	Between Groups	8,059	3	2,686	3,742	,013
	Within Groups	83,991	117	,718		
	Total	92,050	120			

Πίνακας 44. Ανάλυση Διακύμανσης (One Way Anova) της μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας- B11 Άξονα Β

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Αφήνω χρόνο να περάσει, πριν διαμορφώσω άποψη για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές/ τριες μου	1-5	19	4,26	,562	,129	3,99	4,53	3	5
	6-15	31	3, 45	,723	,130	3,19	3,72	1	4
	16-25	45	3,71	,920	,137	3,43	3,99	1	5
	25 και άνω	26	3,85	1,008	,198	3,44	4,25	1	5
	Total	121	3,76	,876	,080	3,60	3,92	1	5

Πίνακας 45. Μέση Τιμή σύγκρισης ομάδων μεταβλητής Έτη Υπηρεσίας- B11 Άξονα Β

Για το στοιχείο B11 στη δήλωση «Συμφωνώ» έως «Συμφωνώ απόλυτα», όσοι έχουν προϋπηρεσία «1-5» έχουν ποσοστό 94,8%, ακολουθούν οι «25 και άνω» με ποσοστό 76,9% και οι «16-15» με 64,5%. Οι έχοντες προϋπηρεσία «6-15» εμφανίζουν απαντήσεις σε ποσοστό 54,8% στη δήλωση «Συμφωνώ», 38,7% στη δήλωση «Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ» και ποσοστό 3,2% στις δηλώσεις «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα». Όσοι έχουν Έτη Υπηρεσίας «1-5», δεν έχουν δηλώσεις «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» (Γράφημα 15).



Γράφημα 15. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στα Έτη Υπηρεσίας στο στοιχείο B11

Επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο, έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική ετοιμότητα

Για τη σύγκριση ομάδων στους παράγοντες του τέταρτου άξονα πραγματοποιήθηκε έλεγχος κατανομής των μεταβλητών Φύλο, Έτη Υπηρεσίας και Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι η κατανομή των μεταβλητών δεν ήταν κανονική στην κλίμακα του τέταρτου άξονα (Πίνακες 35,36,37). Εφαρμόσθηκε μη

παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney H για τη μεταβλητή φύλο και Kruskal- Wallis H για τη μεταβλητή Έτη Υπηρεσίας για τις οποίες δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για τη μεταβλητή Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney H ανέδειξε σημαντική στατιστική διαφορά ($\text{sig} = 0,034 < 0,05$) στο στοιχείο Δ1 του παράγοντα Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία (Πίνακας 46), με όσους έχουν επιμορφωθεί να εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο κατάταξης (69,56) σε σύγκριση με όσους δεν είχαν (56,28) ως προς την ικανότητα εμπλουτισμού των θεματικών εννοιών με στοιχεία πολιτισμού των μαθητών (Πίνακας 47).

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Είμαι σε θέση να...				
εμπλουτίζω το αναλυτικό πρόγραμμα και τις θεματικές ενότητες με την κουλτούρα των μαθητών/ τριών που εκπροσωπούνται στην τάξη	1309,000	4390,000	-2,125	,034

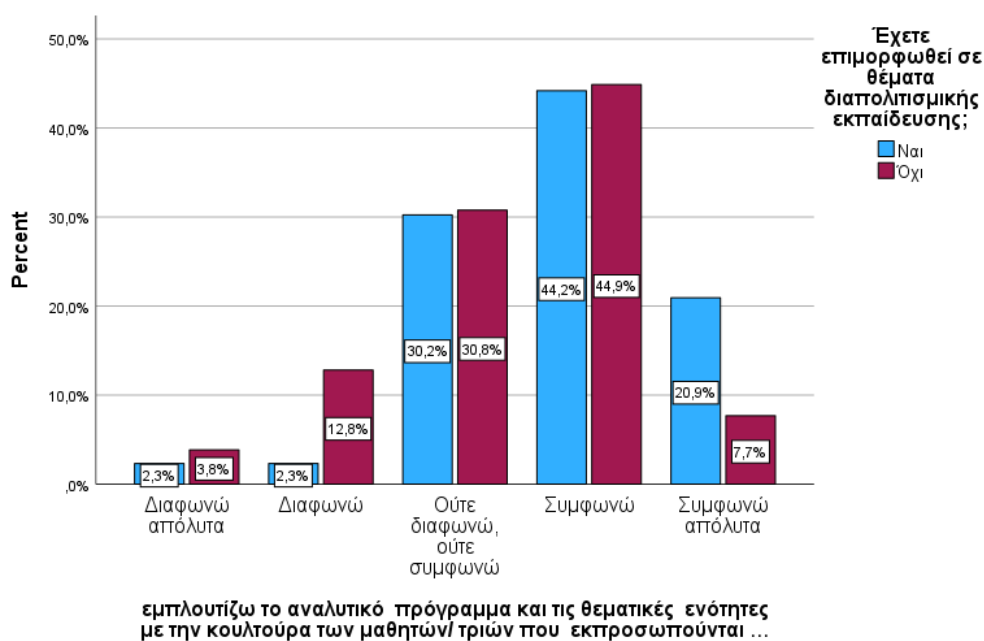
Πίνακας 46. Μη παραμετρικός έλεγχος μεταβλητής Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Δ1 Άξονα Β

Ranks				
Είμαι σε θέση να...	Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
εμπλουτίζω το αναλυτικό πρόγραμμα και τις θεματικές ενότητες με την κουλτούρα των μαθητών/ τριών που εκπροσωπούνται στην τάξη	Ναι	43	69,56	2991,00
	Όχι	78	56,28	4390,00
	Total	121		

Πίνακας 47. Σύγκριση ομάδων Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Δ1 Άξονα Δ

Όσοι διέθεταν επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εμφανίζονται να συμφωνούν έως και να συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 65,1% στη δήλωση ικανότητας εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος συγκριτικά με το 51,7% όσων δεν είχαν

επιμόρφωση. Οι δύο ομάδες, όμως, έτειναν στο ίδιο σχεδόν ποσοστό, 30,2% και 30,8% αντίστοιχα, ως προς την έλλειψη τοποθέτησης. Λιγότερο ανησυχητικά αποτελούν τα ποσοστά στις δηλώσεις «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» με όσους έχουν επιμόρφωση να παρουσιάζουν ποσοστό 2,3% (Γράφημα 16) .



Γράφημα 16. Ποσοστιαία σύγκριση ομάδων στην Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο στοιχείο Δ1

6.2.3. Συσχέτιση κλιμάκων και παραγόντων

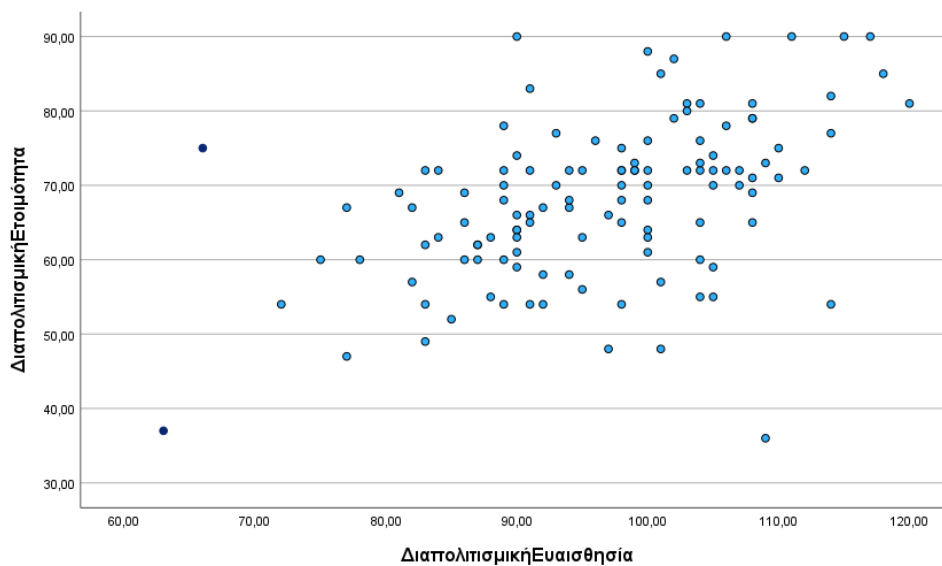
Ως προς τη συσχέτιση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του δείγματος με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, επειδή οι μεταβλητές έπεται από έλεγχο κανονικότητας

κατανέμονταν κανονικά, εφαρμόστηκε παραμετρικός έλεγχος με τον συντελεστή Pearson. Οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά στο σύνολο (Πίνακες 48, 49 και Γράφημα 17) και στους επιμέρους παράγοντες. Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα είχε μέτρια έως ασθενή θετική συνάφεια και σημαντική στατιστική σχέση με τους παράγοντες της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας, όπως φαίνεται στον Πίνακα 49.

Correlations			
		Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Διαπολιτισμική Ευαισθησία
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Pearson Correlation	1	,459**
	Sig. (2-tailed)		<,001
	N	121	121
Διαπολιτισμική Ευαισθησία	Pearson Correlation	,459**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	
	N	121	121

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 48. Συσχέτιση σύνθετων μεταβλητών Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Διαπολιτισμική Ευαισθησία



Γράφημα 17. Διάγραμμα συσχέτισης σύνθετων μεταβλητών Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Διαπολιτισμική Ευαισθησία

Correlations						
		Interaction engagement	Cultural Respect	Interaction Confidence	Interaction Enjoyment	Interaction Attentiveness
Πρόγραμμα Σπουδών Διδασκαλία	Pearson Correlation	,346**	,219**	,183*	,182*	,351**
	Sig. (1-tailed)	<,001	,008	,022	,023	<,001
	N	121	121	121	121	121
Δημιουργία Σχέσης και Προσδοκιών	Pearson Correlation	,436**	,256**	,251**	,285**	,382**
	Sig. (1-tailed)	<,001	,002	,003	<,001	<,001
	N	121	121	121	121	121
Συμμετοχή στο Σχηματισμό Ομάδας	Pearson Correlation	,544**	,388**	,293**	,431**	,352**
	Sig. (1-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	121	121	121	121	121
**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).						

Πίνακας 49. Συσχέτιση παραγόντων Διαπολιτισμικής ετοιμότητας με παράγοντες της Intercultural Sensitive Scale

			Πρόγραμμα Σπουδών - Διδασκαλία	Συμμετοχή στο Σχηματισμό Ομάδας	Δημιουργία Σχέσης και Προσδοκιών
Spearman's rho	Εμπόδιο	Correlation Coefficient	,133	,157	,122

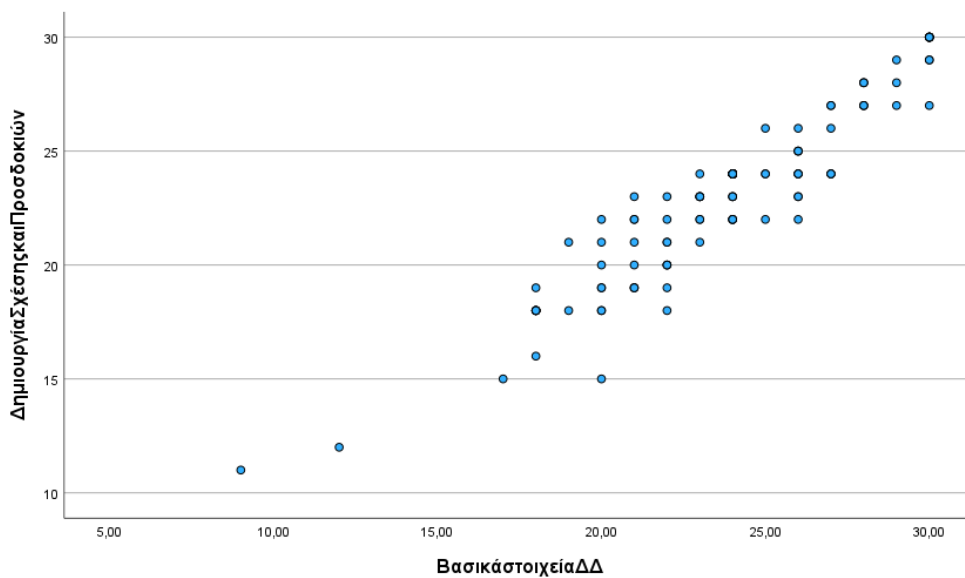
«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

		Sig. (2-tailed)	,145	,085	,182
		N	121	121	121
	Πρόκληση	Correlation Coefficient	,413**	,399**	,365**
		Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
		N	121	121	121
	Βασικά Στοιχεία ΔΔ	Correlation Coefficient	,619**	,886**	,923**
		Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001
		N	121	121	121
	Παραδοσιακές Πρακτικές	Correlation Coefficient	-,182*	-,149	-,167
		Sig. (2-tailed)	,045	,103	,068
		N	121	121	121

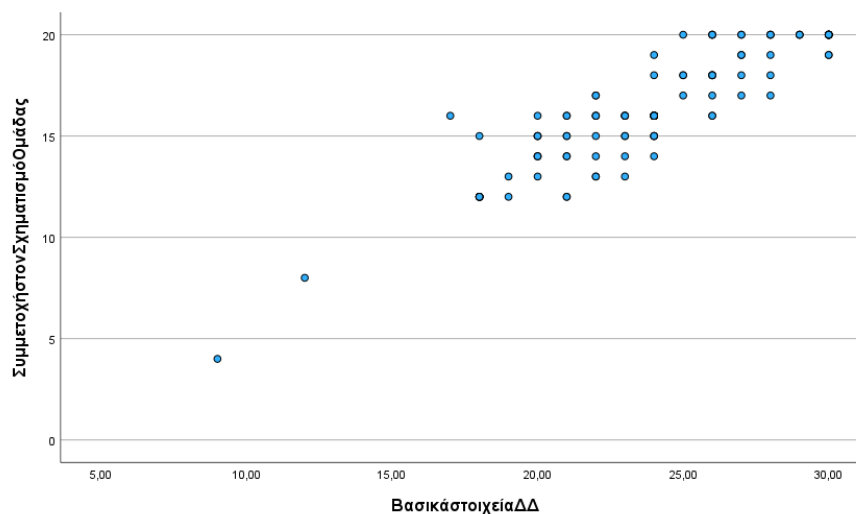
Πίνακας 50. Συσχέτιση παραγόντων της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας με παράγοντες του Άξονα Γ

Οι αντιλήψεις της «*Διαφορετικότητας ως πρόκληση*» και οι αντιλήψεις για τις «*Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*» συσχετίστηκαν θετικά με τους παράγοντες της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας με εφαρμογή ελέγχου Spearman's rho (Πίνακας 50). Ο παράγοντας *Διαφορετικότητα ως Πρόκληση* σημείωσε ασθενή συνάφεια με το *Πρόγραμμα Σπουδών-Διδασκαλία* ($rs= 0,413$, $p<0,001$), με τους παράγοντες *Δημιουργία Σχέσης και Προσδοκιών* ($rs= 0,399$, $p<0,001$) και *Συμμετοχή στο Σχηματισμό της ομάδας* ($rs=0,365$, $p<0,001$) της κλίμακας ετοιμότητας στην Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία. Για τον παράγοντα *Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* υπήρξε ισχυρή θετική συνάφεια ($rs= 0,923$) και στατιστικά σημαντική σχέση ($p<0,001$) με τον παράγοντα *Δημιουργία Σχέσης και Προσδοκιών* και με τον παράγοντα *Συμμετοχή στο Σχηματισμό της ομάδας* ($rs= 0,886$, $p<0,001$) της κλίμακας ετοιμότητας στην Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία (Γράφημα 18,19), ενώ μέτρια συνάφεια ($rs= 0,619$, $p<0,001$) σημειώθηκε με τον παράγοντα *Πρόγραμμα Σπουδών και*

Διδασκαλία. Ο παράγοντας *Παραδοσιακές Πρακτικές* εμφάνισε ασθενή αρνητική συνάφεια με το *Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία* ($rs = -0,182, p < 0,045$), ενώ στους υπόλοιπους παράγοντες της κλίμακας ετοιμότητας στην Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία δεν υπήρξε σημαντική στατιστική σχέση. Ο παράγοντας «*Διαφορετικότητα ως εμπόδιο*» δεν εμφάνισε καμιά στατιστικά σημαντική σχέση με τους παράγοντες της κλίμακας ετοιμότητα στην Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία.



Γράφημα 18. Διάγραμμα συσχέτισης Αρχών ΔΔ και Δημιουργίας Σχέσης και Προσδοκιών



Γράφημα 19. Διάγραμμα συσχέτισης Αρχών ΔΔ και παράγοντα Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των παραγόντων της Intercultural Sensitivity Scale με τους παράγοντες «Διαφορετικότητα ως πρόκληση», «Διαφορετικότητα ως εμπόδιο», «Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας» και «Παραδοσιακές Πρακτικές» με εφαρμογή ελέγχου Spearman's rho για τον οποίο η προϋπόθεση της κανονικότητας δεν αποτελεί προϋπόθεση (Πίνακας 51). Ως προς τους παράγοντες της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας, την «ικανότητα ενός ατόμου να αναπτύξει θετικό συναίσθημα προς την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών» (Chen et al. 2000), υπάρχει μέτρια θετική συνάφεια με την αντίληψη της «Διαφορετικότητας ως πρόκληση» με την «Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση» ($r_s = 0,507$, $p < 0,001$) και την «Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση» και ασθενή θετική συνάφεια στους υπόλοιπους. Η αντίληψη εφαρμογής των «Αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας» στη σχολική τάξη παρουσίασε ασθενή θετική συνάφεια με όλους τους παράγοντες ($p < 0,001$). Παρατηρήθηκε ασθενής αρνητική συνάφεια της αντίληψη εφαρμογής των «Παραδοσιακών Πρακτικών» με την «Απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση» ($r_s = - 0,266$, $p < 0,003$), τον παράγοντα «Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» ($r_s = - 0,332$, $p < 0,001$) και την «Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση» ($r_s = - 0,332$, $p < 0,001$). Ο παράγοντας «Διαφορετικότητα ως εμπόδιο» αποκάλυψε σημαντική στατιστική σχέση και ασθενή θετική συνάφεια με την Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση ($r_s = 0,200$, $p < 0,028$) και την Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση ($r_s = 0,291$, $p < 0,001$).

			Interaction engagement	Cultural Respect	Interaction Confidence	Interaction Enjoyment	Interaction Attentiveness
Spearman's rho	Εμπόδιο	Correlation Coefficient	,200*	-,056	,091	-,087	,291**
		Sig. (2- tailed)	,028	,543	,321	,343	,001
		N	121	121	121	121	121
	Πρόκληση	Correlation Coefficient	,507**	,390**	,140	,182*	,431**

		Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	,126	,046	<,001
		N	121	121	121	121	121
	Βασικά Στοιχεία ΔΔ	Correlation Coefficient	,459**	,371**	,332**	,379**	,307**
		Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
		N	121	121	121	121	121
	Παραδοσιακές Πρακτικές	Correlation Coefficient	-,202*	-,332**	-,046	-,266**	,029
		Sig. (2-tailed)	,027	<,001	,613	,003	,753
		N	121	121	121	121	121
	*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						
	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

Πίνακας 51. Συσχέτιση παραγόντων της Intercultural Sensitivity Scale με παράγοντες του Άξονα Γ

6.3. Ανάλυση περιεχομένου ανοικτών ερωτήσεων

Οι ανοικτές ερωτήσεις στόχευαν στην περαιτέρω διερεύνηση των υποκείμενων απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος και στον προσδιορισμό των εμπειρικά αντιληπτών εμποδίων.

6.3.1. Τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντούν σύμφωνα με την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές

Στην πρώτη ανοικτή ερώτηση οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντούν κατά τη διδασκαλία σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στις απαντήσεις εντοπίστηκαν δεκαπέντε κατηγορίες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν τα πιο σημαντικά εμπόδια

που συναντούν κατά τη διδασκαλία σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και ταξινομήθηκαν σε αντίστοιχους κωδικούς (Πίνακας 52). Οι κωδικοποιήσεις των ομάδων αυτών ήταν το εμπόδιο της γλώσσας, στερεότυπα που οδηγούν σε έλλειψη αποδοχής και κοινωνικό αποκλεισμό, η επικοινωνία- αλληλεπίδραση, Πρόγραμμα- Ολοκλήρωση ύλης, Σχεδιασμός μαθήματος, διαχείριση χρόνου, συνεργασία και υποστήριξη γονέων, η διαφορετικότητα, έλλειψη κινήτρων, η συνέπεια στην παρουσία και η τήρηση κανόνων, έλλειψη αυτοεκτίμησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η υλικοτεχνική υποδομή, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών και τέλος υπήρχε αναφορά έλλειψης εμποδίων. Στη συνέχεια οι ομάδες αυτές ταξινομήθηκαν σε τρία θέματα, *Εμπόδια που αποδίδονται στους « διαφορετικούς» μαθητές*, *Εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων* και *Εμπόδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο* (Πίνακας 53). Στην πρώτη ανοικτή ερώτηση απάντησαν οι 100 από τους 121 συμμετέχοντες, δηλαδή ένα ποσοστό 82,64% του συνολικού δείγματος.

Στον Πίνακα 52 καταγράφεται το άθροισμα (sum), δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης της κωδικοποιημένης φράσης στις δηλώσεις των συμμετεχόντων και το έγκυρο ποσοστό (valid percent) επί του συνόλου των καταγεγραμμένων δηλώσεων. Για παράδειγμα ο κωδικός *Εμπόδιο γλώσσας*, καταγράφηκε 58 φορές. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων απέφεραν, σε ορισμένες περιπτώσεις, περισσότερες από μία κωδικοποιημένες φράσεις.

	N		Sum	%
	Valid	Missing		
Σχεδιασμός μαθήματος	100	2	3	3
Πρόγραμμα Σπουδών	100	2	5	5
Διαχείριση χρόνου	100	2	6	6
Αριθμός μαθητών	100	2	1	1
Υλικοτεχνική υποδομή	100	2	1	1
Έλλειψη εμπειρίας	100	2	1	1
Έλλειψη εμποδίων	100	2	2	2
Διαφορετικότητα	100	2	8	8
Εμπόδιο γλώσσας	100	2	58	58
Κίνητρα	100	2	6	6
Αυτοεκτίμηση	100	2	2	2

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Συνέπεια	100	2	4	4
Στερεότυπα Έλλειψη αποδοχής	100	2	20	20
Επικοινωνία Αλληλεπίδραση	100	2	14	14
Υποστήριξη γονέων	100	2	5	5

Πίνακας 52. Κωδικοποιήσεις, αθροίσματα και συχνότητες 1ης Ανοικτής ερώτησης

Αντιληπτά εμπόδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	Αντιληπτά εμπόδια ως προς τους «διαφορετικούς» μαθητές	Αντιληπτά εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων
Σχεδιασμός μαθήματος	Η διαφορετικότητα	Έλλειψη επικοινωνίας/ Αλληλεπίδρασης
Πρόγραμμα Σπουδών	Το εμπόδιο της γλώσσας	Στερεότυπα- έλλειψη αποδοχής
Διαχείριση χρόνου	Έλλειψη κανόνων και συνέπειας στην παρουσία	Έλλειψη επικοινωνίας/ συνεργασίας με γονείς
Υλικοτεχνική υποδομή	Έλλειψη κινήτρων	
Αριθμός μαθητών	Έλλειψη αυτοεκτίμησης	
Έλλειψη εμπειρίας/ Δεν γνωρίζω		
Κανένα πρόβλημα		

Πίνακας 53. Θέματα και κωδικοποιήσεις αντιληπτών εμποδίων σε ετερογενείς σχολικές τάξεις

Εμπόδια που αποδίδονται στους «διαφορετικούς» μαθητές

Στα Εμπόδια που αποδίδονται στους «διαφορετικούς» μαθητές ως κύριο αναδείχθηκε το «εμπόδιο της γλώσσας» με ποσοστό 58% του συνόλου των καταγεγραμμένων φράσεων. Η έλλειψη γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, θεωρείται ως μοναδικό μέσο πρόσβασης στη σχολική γνώση και δυσχεραίνει την ακαδημαϊκή και επικοινωνιακή διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά αναφέρουν «η κυριότερη δυσκολία προέρχεται από το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών που εμποδίζει την κατανόηση των θεμάτων που μελετάμε στην τάξη», «το χαμηλό επίπεδο κατανόησης της γλώσσας» «η κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής», «γλώσσα», «η γλώσσα», «η γλώσσα», «δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα» «άγνοια της γλώσσας», «το εμπόδιο της γλώσσας», «η έλλειψη επαρκούς γνώσης της γλώσσας», « η

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

κατάκτηση της γλώσσας», «γλώσσα», «η μη άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας» «όταν δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα» «αυτά που σχετίζονται με την κατανόηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής», «η μητρική γλώσσα». Οι αξιολογικοί προσδιορισμοί που αποδίδονται μέσω των επιθέτων στην γλωσσική ικανότητα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών παρουσιάζει διαβαθμίσεις («το χαμηλό», «έλλειψη επαρκούς», «μη άριστη») με μια τάση να περιορισθεί η έμφαση στο έλλειμμα, «η έλλειψη επαρκούς γνώσης», και να μετριασθεί «μερικές φορές το θέμα της γλώσσας». Η ανησυχία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων φαίνεται να αναφέρεται περισσότερο σε επίπεδο γραμματισμού, στην ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας, της γλώσσας ως μέσο πρόσβασης στο μορφωτικό αγαθό και παράγοντα σχολικής ευημερίας, «αυτό μπορεί να δυσχεραίνει την κατανόηση των μαθημάτων και τη συμμετοχή τους στην τάξη», και στις δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου με χαρακτηριστικές φράσεις «η χρήση της γλώσσας», «γραφή και κατανόηση κειμένου», «δυσκολία στη γραφή», «δυσκολία κατανόησης σύνθετων εννοιών με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας», ενώ μετριάζεται η αξιολόγηση σε δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου, «δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου (όχι ανυπέρβλητη)». Παράλληλα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διακρίνεται η αναφορά στη γλώσσα και ως παράγοντα κοινωνικοποίησης, που επανέρχεται στο θέμα *Εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων*, «η γλώσσα. Μιλάνε μεταξύ τους την δική τους γλώσσα και έτσι δεν γίνονται κατανοητοί από μένα». Η γλώσσα παρουσιάζεται ως πρόβλημα συνδεδεμένο με τη σχολική αποτυχία και παραγνωρίζεται το κεφάλαιο της γλώσσας και η αξία της διγλωσσίας. Η «μητρική γλώσσα» και η «δική τους γλώσσα», η οποία αποτελεί στοιχείο της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας αυτών των μαθητών, εμφανίζεται ως παράγοντας παρεμποδιστικός στη μαθησιακή διαδικασία στις τάξεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η ετερογένεια της σχολικής τάξης σε πολιτισμικό και γνωστικό επίπεδο εκλαμβάνεται ως ένας ακόμη παράγοντας που δυσχεραίνει τη διδασκαλία. Με τον κωδικό *διαφορετικότητα* ταξινομήθηκαν δηλώσεις με ποσοστό 8% για τις δηλώσεις «*διαφορετική κουλτούρα, τα διαφορετικά βιώματα...*», «*διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο*, «*διαφορετική γλώσσα, διαφορετική θρησκεία, διαφορετικές πεποιθήσεις...*», «*γλώσσα, θρησκεία,*

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

επίπεδο γνώσης..», ενώ σε κάποια δήλωση η εμπειρία της πολιτισμικής διαφορετικότητας αποδίδεται ως «...ειδικές μαθησιακές δυσκολίες».

Με ποσοστό 6% αποδίδεται στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων, με χαρακτηριστικές φράσεις «η έλλειψη ενδιαφέροντος πολλών μαθητών», «πολλοί από αυτούς τους μαθητές να μην θέλουν με τον τρόπο τους να ενταχθούν στην σχολική διδασκαλία και αξιολόγηση, όσο και αν θέλεις να τους δείξεις και να τους βοηθήσεις». Στο θέμα αυτό η ευθύνη ενεργητικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία τείνει να γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες ως στοιχείο που συνδέεται με την επαρκή επιτέλεση του ρόλου τους «η δημιουργία κινήτρων», «δυσκολία στη δημιουργία κινήτρων» και λιγότερο ως στοιχείο που βαρύνει αποκλειστικά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, με «αδιαφορία».

Ένα ακόμη, χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως εμπόδιο με ποσοστό 4% είναι η συνέπεια στην παρουσία και η τήρηση κανόνων, είτε ως παράγοντας παρεμποδιστικός της μαθησιακής λειτουργίας, «ότι μετά από ένα δύο μήνες φεύγουν και δεν προλαβαίνω να κάνουμε αυτά που θέλω» είτε σε σύζευξη με οργανωτικούς παράγοντες που δε διευκρινίζεται αν είναι εξωγενείς ή ενδογενείς, «δεν υπάρχει σωστή οργάνωση, συνέπεια στην παρουσία των παιδιών» σε επίπεδο τακτικής φοίτησης και σχολικής διαρροής. Σε άλλες περιπτώσεις η μη προσέλευση στο σχολείο, ακολουθείται από την εξαγωγή συμπεράσματος απουσίας προσαρμογής στη χώρα υποδοχής και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, που αποδίδεται με έμφαση στο επίπεδο ψυχοσυναισθηματικής ωριμότητας και τις αξιακές θεωρήσεις των μαθητών, «η απροθυμία των μαθητών να προσέλθουν στο σχολείο. Η απροθυμία των μαθητών να προσαρμοστούν στη χώρα υποδοχής. Η μη ουσιαστική παρουσία στην σχολική αίθουσα. Η μη ουσιαστική ένταξη στο σχολικό περιβάλλον». «η τήρηση των κανόνων...», «απροσάρμοστη συμπεριφορά...». και «μη συμμόρφωση με κανόνες, έλλειψη σεβασμού».

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνουν την έλλειψη αυτοεκτίμησης σε μικρότερο βαθμό (2%) ως παράγοντα που λειτουργεί παρεμποδιστικά στη σχολική αίθουσα, «ανασφάλεια και η χαμηλή αυτοπεποίθηση», «χαμηλή αυτοεκτίμηση αυτών των μαθητών». Το εμπόδιο της γλώσσας φαίνεται να δυσχεραίνει την ενσωμάτωση των

μαθητών με συνέπεια είτε την έλλειψη πειθαρχίας και τη σχολική διαρροή είτε τη χαμηλή αυτοεκτίμηση με παρόμοιο αποτέλεσμα.

Εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων

Στο θέμα *Εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων* ταξινομήθηκαν δηλώσεις με κωδικό *Σtereότυπα που οδηγούν σε έλλειψη αποδοχής και κοινωνικό αποκλεισμό* με ποσοστό 20%, το μεγαλύτερο ποσοστό αναφοράς μετά το «*εμπόδιο της γλώσσας*». Η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου έλλειψης αποδοχής εξαιτίας στερεοτυπικών αντιλήψεων αποδίδεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ταυτόχρονα «...*τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των συναδέλφων/ισσών και των υπολοίπων μαθητών/ριων*», «...*προκαταλήψεις και στερεότυπα σε όλα τα επίπεδα*», «*στερεότυπα και από τις δύο πλευρές, εκπαιδευτικών και μαθητών*», μόνο σε μαθητές «*άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας από μερίδα των άλλων μαθητών*» ή και μόνο σε εκπαιδευτικούς «*νομίζω ότι τα στερεότυπα απέναντι σε μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα από τους εκπαιδευτικούς*», «*προκαταλήψεις και πολλά άλλα*». Σε άλλες δηλώσεις γίνεται ορατό ότι «*αποκλεισμός ή εκφοβισμός τους από τους Έλληνες μαθητές και η αποδοχή και από τις δύο πλευρές είναι το πρώτο εμπόδιο που πρέπει να αντιμετωπίσει κανείς...*», «*όταν δεν τους αποδέχονται ή τους αποφεύγουν*», με επαναλαμβανόμενη διατύπωση «*κοινωνικός αποκλεισμός*», «*αποκλεισμός ή εκφοβισμός τους από τους Έλληνες μαθητές*», «*τα στερεότυπα που έχουν διδαχθεί τα παιδιά από το δημοτικό σχολείο και από την οικογένειά τους*». Στην τελευταία δήλωση η διαμόρφωση στερεοτύπων αποδίδεται σε προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και στην οικογένεια. Σε ορισμένες δηλώσεις η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στη βάση στερεοτύπων χαρακτηρίζεται ως προκατάληψη των ίδιων των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα: «*το πιο σημαντικό εμπόδιο είναι η παγιωμένη προκατάληψη των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σχετικά με τον τρόπο που τους/τις αντιμετωπίζουν οι άλλοι...*», ενώ θεωρείται «*το κοινωνικό υπόβαθρο και οικογενειακό υπόβαθρο*» ως σημαντικό εμπόδιο.

Η επισήμανση ύπαρξης στερεοτύπων οδηγεί στην παρεμπόδιση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο θέμα *Εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων*. Μια σημαντική δυσκολία που

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

διακρίνουν στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων οι εκπαιδευτικοί είναι η απουσία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τον κωδικό *Επικοινωνία- αλληλεπίδραση* (14%). Χαρακτηριστικές δηλώσεις που ταξινομήθηκαν με αυτό τον κωδικό είναι «επικοινωνία μεταξύ των μαθητών» «επικοινωνία» «δυσκολία στην επικοινωνία,...αλλά και στην συναναστροφή των ξενόγλωσσων μαθητών με τους υπόλοιπους!!» «σχέσεις με συμμαθητές», «η δυσκολία στην επικοινωνία εξαιτίας της γλώσσας» «η αντίδραση των άλλων μαθητών», «η εναρμόνιση μεταξύ τους», «αδυναμία επικοινωνίας», «η επιφυλακτικότητα και από τις δύο πλευρές», «ο περιορισμένος χρόνος αλληλεπίδρασης», «δυσκολία επικοινωνίας με αρκετούς γονείς».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται σε ένα ακόμη εμπόδιο (5%) που παρεμβαίνει κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, το οποίο αφορά τη *Συνεργασία και υποστήριξη γονέων*, με τις δηλώσεις «η ανησυχία μην τυχόν υπάρξουν προβλήματα- παρεξηγήσεις με τους γονείς των μαθητών παρά με τα παιδιά», «αρνητικό κλίμα από τους γονείς των ημεδαπών παιδιών», «συνεργασία γονέων», «μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον», «βιώματα και φοβίες των γονέων τους». Αποκαλύπτεται η απουσία αναγνώρισης του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει η οικογένεια και του υποστηρικτικού ρόλου της στην οικοδόμηση μιας κοινότητας μάθησης με παράλληλη συνέπεια την αμφισβήτηση του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Εμπόδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί σε πολυπολιτισμικές τάξεις δηλώνουν ότι βιώνουν *Εμπόδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο* κατά κύριο λόγο σε επίπεδο *Σχεδιασμού μαθήματος* (3%), *Προγράμματος- Ολοκλήρωσης ύλης* (5%) και *Διαχείρισης χρόνου* (6%). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εμπόδια στον σχεδιασμό του μαθήματος και την επίτευξη μαθησιακών στόχων στις πολυπολιτισμικές τάξεις εκτός από το προαναφερόμενο εμπόδιο της γλώσσας που αποδίδεται στους πολιτισμικά «διαφορετικούς» μαθητές. Σχετικές φράσεις είναι «η *κυριότερη δυσκολία είναι σχεδιασμός του μαθήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών*» «*δυσκολία στην επίτευξη στόχων εξαιτίας διαφορετικής ετοιμότητας*», «η *μεγαλύτερη δυσκολία αποτελεί η εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και η επίτευξη των μαθησιακών στόχων με αποτελεσματικό τρόπο*

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

εξαιτίας της διαφορετικής ετοιμότητας των μαθητών» , «η διερεύνηση των μαθησιακών ικανοτήτων και ιδιαιτεροτήτων».

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι το *Πρόγραμμα-Ολοκλήρωση ύλης*, δε διευκολύνει στο διδακτικό τους ρόλο (5%), καθώς αναφέρουν ενδεικτικά *«ο όγκος της ύλης, η Τράπεζα θεμάτων», «ακαταλληλότητα σχολικών εγχειριδίων, το πρόγραμμα του σχολείου», «η υποχρέωση διεκπεραίωσης της ύλης και η Τράπεζα Θεμάτων», «το πρόγραμμα σπουδών και η αναγκαιότητα ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης λειτουργεί περιοριστικά».*

Η *Διαχείριση χρόνου* (6%) αποτελεί ένας ακόμη παράγοντας εμποδίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είτε λόγω του ωρολογίου προγράμματος και της κατανομής σε ειδικότητες *«το εβδομαδιαίο δίωρο που διαθέτω για το μάθημά μου δεν φτάνει πάντα για να πετύχω τους στόχους που βάζω», «έλλειψη χρόνου»* είτε ως δήλωση που συνδέεται με την πρόθεση εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας *«η έλλειψη απαραίτητου χρόνου για διαφοροποίηση», «δεν προλαβαίνω ...», «χρονική στενότητα λόγω διαφοροποιημένης διδασκαλίας...».*

Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εμπόδια που αφορούν *Έλλειψη εμπειρίας* (1%), *Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη* (1%), *Υλικοτεχνική υποδομή* (1%) και *Έλλειψη εμποδίων* (2%), τα οποία ταξινομήθηκαν στο θέμα *«Εμπόδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο»*. Ανακεφαλαιωτικά, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι σπουδαιότεροι παράγοντες που λειτουργούν παρεμποδιστικά στη διδασκαλία πηγάζουν κυρίως από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (78%), στη συνέχεια από το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται (39%) και τέλος σε μικρότερο ποσοστό αποδίδουν κάποιο ρόλο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών (19%).

6.3.2. Οι πρακτικές διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν ως πιο αποτελεσματικές σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές

Στη δεύτερη ανοικτή ερώτηση οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές σύμφωνα με την εμπειρία τους, σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 98 από τους 121 συμμετέχοντες, δηλαδή ένα ποσοστό 81% του συνολικού δείγματος. Η ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε εννέα κωδικοποιήσεις και αντίστοιχα θέματα, που αναλογούσαν σε αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές και εμφανίζονταν συχνά στο λόγο των συμμετεχόντων ως συμπληρωματικές. Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος δήλωσαν ότι εφαρμόζουν μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι δηλώσεις τους περιελάμβαναν συχνά περισσότερες από μία κωδικοποιήσεις. Στον Πίνακα 54 αποτυπώνονται οι κωδικοποιήσεις, το άθροισμα και το έγκυρο ποσοστό επί του συνόλου των καταγεγραμμένων δηλώσεων.

	N		Sum	%
	Valid	Missing		
Διαφοροποιημένη	98	4	28	28,6
Ομαδοσυνεργατική	98	4	43	43,9
Εξατομικευμένη	98	4	17	17,3
Ανακαλυπτική	98	4	3	3,1
Βιωματική	98	4	8	8,2
Χρήση οπτικού υλικού	98	4	7	7,1
Χρήση ΤΠΕ	98	4	5	5,1
Συνδυασμός	98	4	4	4,1
Τεχνικές διδασκαλίας με έμφαση στη γλώσσα	98	4	5	5,1

Πίνακας 54. Κωδικοποιήσεις, αθροίσματα και συχνότητες 2ης Ανοικτής ερώτησης

Συνεργατική

Η κύρια προσέγγιση αναδείχτηκε η συνεργατική με ποσοστό 43,9%, η οποία επιτρέπει την κατανόηση κειμένων, τη διεκπεραίωση απαιτητικών δραστηριοτήτων και σύμφωνα με σχετικές δηλώσεις ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών, «οι ομαδικές εργασίες, γενικά η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, φέρνουν θετικά αποτελέσματα», «ανθρωποκεντρικές, συνεργατικές και ομαδικές», «project, ομαδοσυνεργατική», «συνεργατική μάθηση», «ομαδοσυνεργατική. Δημιουργώ ομάδες στις οποίες οι μαθητές με δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, αλληλεπιδρούν και έχουν βοήθεια για την εργασία που τους έχει ανατεθεί» και ενδιαφέρουσα αξιοποίηση της μεθόδου αυτής στη Φυσική Αγωγή στη δήλωση «...μαθητοκεντρική. Αμοιβαίο Στυλ Διδασκαλίας».

Διαφοροποιημένη

Πολύ συχνή υπήρξε η αναφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με ποσοστό 28,6%. Δείγματα απαντήσεων που κωδικοποιήθηκαν ως εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ήταν «οι διαφορετικοί τύποι ασκήσεων ανάλογα με το επίπεδο επικοινωνίας λόγω της γλώσσας και της διαφορετικής κουλτούρας», «δοκιμάζω διάφορες τεχνικές μέχρι να βρω αυτό που ταιριάζει στους μαθητές. Πιο σημαντικό είναι να κερδίσει κανείς την εμπιστοσύνη και την προσοχή τους και να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον στη σχολική τάξη», με αναφορά στη διάμορφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου και «διαφοροποιημένη διδασκαλία. Χρήση εικόνων. Ανταλλαγή ρόλων. Χρήση οπτικού υλικού, διαγραμμάτων, παραδειγμάτων και επανάληψη βασικών κανόνων», «η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η προσπάθεια να λάβω υπόψη την αφετηρία κάθε μαθητή και η προσαρμογή του μαθήματος, ώστε να καλύπτω τις ανάγκες των περισσότερων μαθητών δίνοντας έμφαση στις γενικές έννοιες που πρέπει να κατακτηθούν», «η ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες».

Εξατομικευμένη

Η εξατομικευμένη διδασκαλία σε ποσοστό 17,3% κωδικοποιήθηκε με βάση την απλή αναφορά «Εξατομικευμένη θεωρώ είναι η καλύτερη ...», που αποκαλύπτει μια αποστασιοποίηση από παραδοσιακές μεθόδους και «εξατομίκευση υλικού, συνεχής ενθάρρυνση των μαθητών», «Εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών».

Βιωματική- Ανακαλυπτική

Επίσης, αναφέρθηκαν μέθοδοι, όπως η βιωματική (8,2%) που αντιστοιχεί στις αρχές της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας και επιτρέπει την ενεργητική μάθηση, με τις δηλώσεις «προτιμώ τη βιωματική μέθοδο με τεχνικές όπως η κατευθυνόμενη συζήτηση, το graffiti, η δραματοποίηση», « βιωματική learning by doing και μέθοδος ADDIE», « η εφαρμογή του προγράμματος με χρήση παραδειγμάτων που είναι κοντά στα βιώματα των μαθητών της τάξης» και η ανακαλυπτική με 3,1% («ανακαλυπτικές και παιγνιώδεις»).

Χρήση οπτικού υλικού

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία με χρήση οπτικού υλικού (7,1%) αξιοποιώντας τους «πολυγραμμatisμούς», ώστε να καταστήσουν κατανοητή στους δίγλωσσους μαθητές την εισερχόμενη πληροφορία. Η πρακτική αυτή δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς με φράσεις όπως «οπτικοποίηση του μαθήματος» και με επίδραση της ειδικότητας στην επιλογή της προσέγγισης στη δήλωση: «δεν αντιμετωπίζω ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς το μάθημά μου βασίζεται στην εικόνα και όχι στο λόγο. Επίσης εκ πείρας αναφέρω ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες έχουν ιδιαίτερη κλίση στα καλλιτεχνικά μαθήματα».

Χρήση ΤΠΕ

Η αξιοποίηση της χρήσης ΤΠΕ (5,1%), η οποία εντάσσεται, επίσης, στη λογική των «πολυγραμμatisμών» και του περιορισμού της ασάφειας του νοήματος καταγράφεται σε ενδεικτικές δηλώσεις, «η μέθοδος διδασκαλίας που είναι κατά την γνώμη μου πιο αποτελεσματική είναι αυτή που χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα γιατί βοηθάνε τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα που συζητάμε...», « αξιοποίηση των ΤΠΕ, χρήση οπτικού υλικού», «η διάλεξη και η χρήση ΤΠΕ (όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες)». « εξατομικευμένη διδασκαλία με χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών».

Ερωτήσεις και επεξηγήσεις

Ακόμη, στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συχνή είναι η αναφορά του συνδυασμού μεθόδων με τη χρήση ερωτήσεων και επεξηγήσεων, αλλά και απλοποίησης (4,1%) που συντελεί στην κατανόηση του νοήματος και ευνοεί τη μάθηση όλων των

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

μαθητών. Σε αυτή την πρακτική ταξινομήθηκαν οι δηλώσεις: «κοινές πρακτικές με περισσότερη επεξήγηση», «στη διάρκεια του μαθήματος, φροντίζω να εξηγώ κάθε νέο όρο που χρησιμοποιώ και κατά τη διάρκεια της εξέτασης διατυπώνω τις ερωτήσεις με πιο απλό τρόπο ή απαντάω στις ερωτήσεις τους για τη σημασία κάποιων λέξεων», «συνδυασμός δασκαλοκεντρικής με μαθητοκεντρική».

Τεχνικές διδασκαλίας με έμφαση στη γλώσσα

Τέλος, καταγράφηκαν τεχνικές διδασκαλίας με έμφαση στην αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και στις γλωσσικές ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών(5,1%), όπως στις δηλώσεις «Εκμάθηση βασικού λεξιλογίου στη γλώσσα της χώρας υποδοχής για τους μαθητές και εκμάθηση του ίδιου λεξιλογίου για τον εκπαιδευτικό στη γλώσσα των μαθητών», «η γλωσσική βιογραφία, η πολυγλωσσία, η αποδοχή», και από Βιολόγο αποτυπώνεται ο τρόπος διαχείρισης των όρων της ειδικότητας στην πολυπολιτισμική τάξη με συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου «δίνω συχνά συνώνυμα των λέξεων που σχετίζονται με ορολογία, όταν παρουσιάζω κάποιες έννοιες, ώστε να συλλάβουν το νόημα. Μερικές φορές ζητάω να μου πουν την αντίστοιχη λέξη στη γλώσσα τους, αλλά αυτό δε βοηθάει πάντα». Ανάμεσα στις πρακτικές αναφέρονται η παράλληλη διδασκαλία και η αναγκαιότητα ύπαρξης Τάξεων Υποδοχής για την αντιμετώπιση των προκλήσεων διδασκαλίας.

7. Έλεγχος και σχολιασμός ερευνητικών ερωτημάτων

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και πώς την αξιολογούν στη σχολική τους τάξη;

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος εμφανίζουν συνολικά μέτρια αντίληψη των αρχών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Μ.Τ. 3,97), η οποία είναι χαμηλότερη από τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Kaldi et al., 2018) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μ.Τ. 4,18). Τα ευρήματα υποδεικνύουν την εσωτερίκευση της υποχρέωσης ικανοποίησης των μαθησιακών αναγκών (Μ.Τ. 4,12), την κατανόηση διαφοροποίησης του μαθησιακού στυλ (Μ.Τ. 4,31) και της ετοιμότητας των μαθητών (Μ.Τ. 4,32), καθώς και της αναγκαιότητας προσαρμογής των μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων στις μαθησιακές ανάγκες (Μ.Τ. 4,26). Ωστόσο, καταγράφεται χαμηλότερος βαθμός αντίληψης της αναγκαιότητας διαφοροποίησης (Μ.Τ. 3,69) και συνεχούς αξιολόγησης του μαθησιακού περιβάλλοντος και των μαθητών (Μ.Τ. 3,83). Οι αντιλήψεις τους για την εφαρμογή Παραδοσιακών Πρακτικών Διδασκαλίας είναι αρνητικές (Μ.Τ. 2,77), αλλά και πάλι σε μικρότερο βαθμό έναντι εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας (Μ.Τ. 2,49) (Kaldi et al., 2018).

Έχοντας αποδεχθεί τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, δεν περιμένουν οι μαθητές να επιτυγχάνουν στον ίδιο χρόνο το ίδιο μαθησιακό αποτέλεσμα, κρατούν μάλλον ουδέτερη στάση στη δυσκολία εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας και στην αναγκαιότητα κάλυψης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά Παραδοσιακής και Διαφοροποιημένης διδασκαλίας του συγκριτικού πίνακα της Tomlinson (2003, οπ. αναφ. Σπαντιδάκης κ.α., 2014) και τα ευρήματα της έρευνας εξάγεται το συμπέρασμα ότι σε επίπεδο πεποιθήσεων οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος απομακρύνονται από την παραδοσιακή αντίληψη του ρόλου τους ως αποκλειστικού υπεύθυνου για την παροχή γνώσης και προσανατολίζονται προς την ενεργητική μάθηση συνυπολογίζοντας το διαφορετικό σημείο εκκίνησης και ετοιμότητας των μαθητών τους στην ετερογενή σχολική τάξη.

Οι αντιλήψεις τους για τη διαφορετικότητα ως εμπόδιο είναι ουδέτερες (Μ.Τ. 3,37), όπως οι αντίστοιχες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μ.Τ. 3,24) (Kaldi et al., 2018). Αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ως ποικιλία στοιχείων (Μ.Τ. 3,86). Απορρίπτουν την αντίληψη ότι η διαφορετικότητα δυσχεραίνει τη διδασκαλία (Μ.Τ. 2,80) και το ενδεχόμενο ενίσχυσης των ανισοτήτων από την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μ.Τ. 2,80). Στην έρευνα Καλογερογιάννη (2024) δεν γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς στο υψηλό ποσοστό (94,4%) η θεώρηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως παράγοντα ανασταλτικού στην εκπαιδευτική πρόοδο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διατηρούν προβληματισμούς για την επίδραση της ετερογένειας στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα της σχολικής τάξης (Μ.Τ. 3,45), ενώ έχουν την τάση να θεωρούν ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί χρονοβόρα προετοιμασία (Μ.Τ. 3,86). Το εύρημα συμφωνεί με έρευνες που επισημαίνουν τον διλημματικό χαρακτήρα της στάσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και τις αντιφάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Kaldi et al., 2018 · Sakka, 2010).

Εμφανίζουν συνολικά ισχυρότερη αντίληψη της διαφορετικότητας ως πρόκληση (Μ.Τ. 4,08) έναντι της Πρωτοβάθμιας (Μ.Τ. 3,75) (Kaldi et al., 2018). Η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται σε υψηλό βαθμό ως ευκαιρία για μάθηση μεταξύ συμμαθητών (Μ.Τ. 4,13), ως εμπλουτισμός της κοινωνικής γνώσης εκπαιδευτικών και μαθητών (Μ.Τ. 4,24) και κίνητρο για την ενσωμάτωση νέων στοιχείων στη διδασκαλία (Μ.Τ. 4,11). Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αξιολογούν τη διαφορετικότητα περισσότερο ως πρόκληση και λιγότερο ως εμπόδιο στη σχολική τους τάξη. Παρόμοια στην έρευνα Καλογερογιάννη (2024) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν σε υψηλό ποσοστό θετικές αντιλήψεις για την λειτουργία της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών και μαθητριών ως στοιχείο εμπλουτισμού σε επίπεδο γλώσσας και πολιτισμού αλλά και αποκόμισης ωφέλειας για τη σχολική κοινότητα.

Στις αυτοαναφορικές απαντήσεις τους στην Intercultural Sensitivity Scale, αποτυπώνονται οι απόψεις τους για την ικανότητα τους στην αλληλεπίδραση με την πολιτισμική διαφορετικότητα. Η διαπολιτισμική ευαισθησία, η κατανόηση, εκτίμηση και αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών και η δυνατότητα παραγωγής θετικού αποτελέσματος από τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Chen et. al., 1997, σ. 5)

επιμερίζεται στους παράγοντες αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση, σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές, απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση, αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση και προσοχή κατά την αλληλεπίδραση.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δείχνουν ισχυρή δέσμευση κατά την αλληλεπίδραση με την πολιτισμική διαφορετικότητα (Μ.Τ. 4,01), σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές (Μ.Τ. 4,25), απόλαυση (Μ.Τ. 4,23) και μικρότερη αυτοπεποίθηση (Μ.Τ. 3,73) και προσοχή (Μ.Τ. 3,77) κατά την αλληλεπίδραση με την πολιτισμική διαφορετικότητα. Ο σεβασμός απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις ικανότητες στο μοντέλο διαπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας των Dimitroff και Haque (2016). Η ισχυρή αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα του δείγματος των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας επιτρέπει την υπόθεση υποχώρησης του εθνοκεντρισμού τους, ενώ ο σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές και η απόλαυση, την υποχώρηση της διάστασης αισθήματος ανησυχίας απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές σύμφωνα με την έρευνα Chen (2010). Ο Kriauciuniene (2014, οπ. αναφ. Uyun & Warsah, 2022) επιβεβαίωσε στην έρευνά του ότι το χαμηλό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας συνδέεται με υψηλό επίπεδο εθνοκεντρισμού και οι Warsah et al. (2021, οπ. αναφ. Uyun et Warsah., 2022) με έλλειψη ανοχής, αυξημένες συγκρούσεις και αναποτελεσματική συνεργασία σε συνθήκες ετερογένειας.

Ωστόσο, όπως και στην έρευνα Chranioti και Arvanitis (2018) και Gedik (2023), η χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και προσοχή κατά την αλληλεπίδραση επιτρέπει να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι δείχνουν κάποιες «αντιστάσεις» κατά την αλληλεπίδραση και εμπλοκή με τη διαφορετικότητα σε πραγματικές συνθήκες, ως αποτέλεσμα έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και μειωμένης προσοχής. Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν λιγότερο ικανοί να κατανοήσουν τα κρυφά νοήματα κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία με πολιτισμικά διαφορετικούς. Παρόμοια ευρήματα στο Gedik (2023) οδήγησαν στο συμπέρασμα αναγκαιότητας ενίσχυσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων με επιμόρφωση.

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος διαθέτουν υψηλή αθροιστική βαθμολογία 96,36 με μέγιστο 120 (std. dev. 10,79506) ή M.T. 4,01 στην κλίμακα κατανόησης, εκτίμησης και αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών (Chen et al., 2000), στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει ως προγνωστικός δείκτης για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας (Van der Zee & Brinkmann, 2004) και της ετοιμότητας για αλλαγή στην προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Karwacka-Vogele, 2012). Η διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος απεικονίζεται στις αντιλήψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές, καθώς συσχετίζεται θετικά με την αντίληψη της διαφορετικότητας ως πρόκληση και με τις αντιλήψεις για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις για την εφαρμογή παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας. Στην έρευνα, παράγοντες της κλίμακας Intercultural Sensitivity Scale εμφάνισαν στατιστικά σημαντική σχέση με την αντίληψη της διαφορετικότητας ως εμπόδιο. Κατά την επαγωγική στατιστική ανάλυση η αντίληψη της «*διαφορετικότητας ως εμπόδιο*» στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος προέκυψε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση και ασθενή θετική συνάφεια με δύο παράγοντες της Intercultural Sensitivity Scale. Πρόκειται για τους παράγοντες «*Αφοσίωση κατά την αλληλεπίδραση*» ($rs=,200$, $p=0,28$) και «*Προσοχή κατά την αλληλεπίδραση*» ($rs=,291$, $p=0,001$).

Ποια είναι τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντούν κατά τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί;

Για τις αντιλήψεις της διαφορετικότητας ως εμπόδιο, στις οποίες η στάση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν ουδέτερη στις ερωτήσεις του τρίτου άξονα, τέθηκε ανοικτή ερώτηση προς τους συμμετέχοντες με την οποία διευκρινίστηκε ο τύπος των εμποδίων που αντιλαμβάνονται κατά τη διδασκαλία στην πολυπολιτισμική τάξη. Ως κυριότερα αναφερόμενα εμπόδια καταγράφηκαν η γλώσσα, η έλλειψη αποδοχής και ο κοινωνικός αποκλεισμός στη σχολική τάξη εξαιτίας στερεοτύπων, η επικοινωνία και αλληλεπίδραση, το πρόγραμμα σπουδών, η διαχείριση της ακαδημαϊκής και πολιτισμικής διαφορετικότητας, η τήρηση κανόνων, η ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας με

γονείς, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη, η υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη εμπειρίας και τέλος υπήρξαν δηλώσεις έλλειψης εμποδίων.

Το κυριότερο εμπόδιο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελεί η γλώσσα, στην ακαδημαϊκή και επικοινωνιακή διάστασή της. Το επικρατέστερο αναφερόμενο εμπόδιο, η γλώσσα, υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας υφίστανται επιδράσεις μιας αφομοιωτικής μονοπολιτισμικής προσέγγισης της διαφορετικότητας και αντίληψής της ως πρόβλημα, που υπονομεύει την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών προς την κατεύθυνση της προσθετικής διγλωσσίας (Gkaintartzi et. al, 2015· Hajisoteriou & Angelides, 2020· Καλογερογιάννη, 2024) καθώς η γνώση και χρήση της γλώσσας κληρονομιάς στο σχολείο από τους μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα εκλαμβάνεται από μερίδα εκπαιδευτικών ως μια πρακτική που εμποδίζει την αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Gkaintartzi et al., 2015· Καλογερογιάννη, 2024). Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εστιάζουν στον ακαδημαϊκό λόγο, στην κατανόηση «σύνθετων εννοιών», ενώ η πολυπολιτισμική τάξη που περιγράφεται στερείται επικοινωνιακού λόγου. Επιπλέον, στην αναφορά του «εμποδίου» της γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να υφίσταται η διάκριση ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες σε επικοινωνιακές, στο επίπεδο της προφορικής χρήσης του λόγου, και σε ακαδημαϊκές, όπως αναφέρεται και στην έρευνα Δεληγιάννη κ.ά. (2024). Αξιολογούν ως υψηλότερη τη δυσχέρεια σε επίπεδο γραπτού λόγου έναντι της μη «ανυπέρβλητης» του προφορικού λόγου.

Η καταγραφή αρνητικών αναφορών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα είναι περιορισμένη και αφορά κυρίως το πλαίσιο επικοινωνίας. Στην έρευνα Mitits (2018) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογεί τη χρήση της μητρικής γλώσσας ως παράγοντα επιβαρυντικό στην εκμάθηση της ελληνικής, ενώ στην έρευνα Καλογερογιάννη (2024) γίνεται δεκτή από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας η πρόταση βελτίωσης της γλωσσικής ικανότητας με διδασκαλία και παράλληλη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών με υψηλότερο ποσοστό έναντι των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας.

Η αδυναμία προσέγγισης των δίγλωσσων μαθητών κατά τη διδακτική πράξη επισημαίνεται επίσης στην έρευνα Karanapou et. al. (2022), στην οποία η διαφορούμενη στάση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη οδηγεί στη θεώρηση του πλεονεκτήματος της πολυγλωσσίας ως μειονέκτημα. Η αντίληψη της γλώσσας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος ως εμπόδιο, όταν προέχει η οικοδόμηση του αισθήματος συναισθηματικής ασφάλειας στην πολυπολιτισμική τάξη (Μαυρομμάτης, 2008), παραπέμπει επίσης στην πολιτισμική θεωρία του ελλείμματος (Banks & McGeeBanks, 2009, όπ. αναφ. στο Hajisoteriou, 2012· Hajisoteriou & Angelides, 2020).

Η παρουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων αποτελεί το δεύτερο σε συχνότητα αναφερόμενο εμπόδιο που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (Maligkoudi et. al., 2018· Hajisoteriou & Angelides, 2020). Τα ευρήματα απαξιωτικής στάσης απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα στο σχολικό πλαίσιο αποδίδονται στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης πολιτισμικής ευαισθησίας τόσο των γηγενών μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Dimakos & Tasiopoulou, 2003).

Στην έρευνα η εγκατάλειψη του σχολείου και η έλλειψη συνεργασίας σχολείου και γονέων πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποτελεί μια ακόμη δυσλειτουργία που αναφέρουν οι συμμετέχοντες ως πιο συχνά αναφερόμενο εμπόδιο στην ομαλή ένταξη μαθητών (Σελλά-Μάζη, 2016). Η απόδοση του «προβλήματος» στην έλλειψη προσόντων και γνώσεων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ή των γονέων τους κωδικοποιήθηκαν ως ελλειμματικές πεποιθήσεις και στην έρευνα Nelson και Guerra (2014). Στην έρευνα Καλογερογιάννη (2024) η έλλειψη επικοινωνίας σχολείου οικογένειας καταγράφεται ως το δεύτερο κατά σειρά σημαντικό εμπόδιο ουσιαστικής ένταξης μετά την απουσία οργάνωσης προγράμματος συμπερίληψης.

Η αναγκαιότητα ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης και η Τράπεζα Θεμάτων στο Γενικό Λύκειο, προβάλλονται ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία σε τάξεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και συνδέονται με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα. Το πρόγραμμα του σχολείου ως αποτρεπτικός παράγοντας στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών διδασκαλίας

και η παρουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων, που παρεμβάλλονται στο διδακτικό έργο αποτυπώνονται και στην έρευνα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Maligkoudi et. al., 2018· Hajisoteriou & Angelides, 2020). Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών για το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών και τον αναγκαίο χρόνο συγκέντρωσης και ανάπτυξης κατάλληλων πόρων διδασκαλίας επισημαίνεται και στην έρευνα Bonner et al. (2018).

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί ομολογούν την δική τους αμηχανία στη διαχείριση της ακαδημαϊκής και πολιτισμικής διαφορετικότητας και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η επισήμανση της έλλειψης αυτοεκτίμησης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως και οι χρονικοί περιορισμοί για την εφαρμογή πρακτικών κατάλληλων σε τάξεις με πολιτισμική διαφορετικότητα και προσαρμογής τους στις ατομικές ανάγκες σε συνάρτηση με τον αριθμό των μαθητών βρίσκεται σε αναλογία με τις αναφορές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Hajisoteriou, 2012). Η αίσθηση αδυναμίας διαχείρισης των διαφορετικών επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας και κατάλληλου σχεδιασμού του μαθήματος, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών καταγράφεται και από τους Taylor και Sobel (2001). Η καταγραφή ενός υψηλού δείκτη διαπολιτισμικής ευαισθησίας για τους εκπαιδευτικούς τους δείγματος έρχεται σε αντιπαράθεση με τα εμπόδια που καταγράφουν στο ελάχιστο υποστηρικτικό πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης.

Διαθέτουν και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική ετοιμότητα οι εκπαιδευτικοί;

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζουν μέτριο επίπεδο ετοιμότητας στον παράγοντα *Πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλία* (αθροιστική βαθμολογία 28,61 με μέγιστο 40) και αβεβαιότητα για την ικανότητα προσδιορισμού του επιπέδου ετοιμότητας των μαθητών τους και εφαρμογής μιας ποικιλίας εκπαιδευτικών μεθόδων που ταιριάζουν στις μαθησιακές προτιμήσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τους, ώστε να διατηρήσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Σε μικρότερο βαθμό τοποθετείται η δήλωση ικανότητας εφαρμογής τεχνικών αξιολόγησης και προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού με ανάπτυξη διδακτικών παραδειγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές φύλο και έτη υπηρεσίας

στο πεδίο αυτό. Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συντελεί σε διαφοροποίηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ($p=0,027$) ως προς την ικανότητα εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος και των θεματικών ενοτήτων με την κουλτούρα των μαθητών τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή (Μ.Τ. 3,79) έναντι αυτών που δεν έχουν (Μ.Τ. 3,40).

Ως προς τον παράγοντα *Δημιουργία σχέσης και προσδοκιών* εμφανίζουν συνολική βαθμολογία 23,14 με μέγιστο 30, δηλαδή τείνουν να θεωρούν, αλλά χωρίς βεβαιότητα ότι διαθέτουν ικανότητα επικοινωνίας, διαχείρισης της πολυπολιτισμικά διαφορετικής τάξης και διαμόρφωσης συναντήσεων με γονείς, ώστε να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή των τελευταίων στη μάθηση των παιδιών τους.

Ως προς τον παράγοντα *Συμμετοχή στο σχηματισμό της ομάδας* εμφανίζουν ετοιμότητα με συνολική βαθμολογία 16,22 με μέγιστο 20. Στον παράγοντα αυτό η αίσθηση ικανότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος είναι υψηλότερη στη δημιουργία υποστηρικτικού, ασφαλούς κλίματος και ικανότητας μάθησης για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, αλλά παραμένουν αβέβαιοι για την ικανότητα παροχής δεξιοτήτων για την αποτελεσματική ένταξή τους στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής.

Ο συνολικός βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος είναι 67,98 με μέγιστο 90 ή Μ.Τ. 3,77, κατά συνέπεια η ετοιμότητά τους μπορεί να θεωρηθεί μέτρια με ανοδικές τάσεις. Συνοψίζοντας οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος έχουν χαμηλότερο μέσο όρο στην ετοιμότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία, όπως και στη Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών, ενώ εστιάζουν και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στον παράγοντα που αφορά τη συμμετοχή στο σχηματισμό της ομάδας. Ανάλογα αποτελέσματα είχε η έρευνα Πεντέρη και Ιωσηφίδη (2023) για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία η υψηλότερη αθροιστική βαθμολογία συγκεντρώνεται στον παράγοντα που αφορά την κατανόηση των αναγκών των μαθητών και λιγότερο στην αξιοποίηση του πολιτισμικού και οικογενειακού τους κεφαλαίου στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης στην έρευνα Cruz et. al. (2020), οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης στους μαθητές, αλλά μικρότερη αίσθηση ικανότητας σε τομείς που αφορούν την επικύρωση της μητρικής γλώσσας και τη διδασκαλία σχετικά με τη συμβολή του πολιτισμού, γεγονός που θεωρήθηκε ανησυχητικό για την ικανότητα αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και τη μείωση του χάσματος επιδόσεων.

Ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πολυπολιτισμική τάξη;

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν στην πλειοψηφία τους μόνιμοι εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική εμπειρία και είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η εξαγωγή υποθέσεων για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη διαχείριση τις πολιτισμικής ποικιλομορφίας στις τάξεις τους. Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με βάση τα ευρήματα του άξονα Γ και άξονα Δ αλλά και της δεύτερης ανοικτής ερώτησης μπορεί να θεωρηθεί ότι απομακρύνονται από τη λογική της Παραδοσιακής πρακτικής και κινούνται προς αυτή της «συνεργατικής διερεύνησης» της Προοδευτικής Παιδαγωγικής (Cummins, 2005, σ.224). Στη διδασκαλία τους λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές διαφοροποίησης, καθώς χαρακτηρίζονται από σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και δέσμευση στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών στη σχολική τάξη, αλλά στην πράξη ένα ποσοστό αντιμετωπίζει δυσχέρειες στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση των αντιληπτών «εμποδίων», στοιχείο που ίσως συνεπάγεται προσέγγιση της κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως πρόβλημα προς επίλυση και λιγότερο ως πόρο για τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών εμπειριών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ζάχος, 2013). Ως συνέπεια παρουσιάζουν μικρότερη ικανότητα σε πρακτικές που αφορούν στην υποστήριξη της κατάκτησης της γλώσσας (Μ.Τ. 3,54), τις τεχνικές αξιολόγησης των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μ.Τ. 3,45), και της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, όπως ο εμπλουτισμός του προγράμματος και των θεματικών ενοτήτων με την κουλτούρα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Μ.Τ. 3,54), υπόθεση που ενισχύεται από τη σχετική ανοικτή ερώτηση της έρευνας, η οποία απέφερε ποσοστό αξιοποίησης της βιωματικής μέθοδου

διδασκαλίας κατά μέσο όρο 0,08. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται από τα ευρήματα άλλων ερευνών για την αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών σε μικρότερο βαθμό (Δελιγιάννη κ.ά., 2024). Τέλος, οι αναφορές τους στην πρώτη ανοικτή ερώτηση στην «απροθυμία των μαθητών να προσαρμοστούν στη χώρα υποδοχής» και στη «μη ουσιαστική παρουσία στην σχολική αίθουσα» αποκαλύπτουν ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές τους σε περιορισμένο βαθμό οδηγούν στην ανατροπή των συνθηκών κοινωνικής ανισότητας και αποτροπής της περιθωριοποίησης και της σχολικής διαρροής στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Οι πρακτικές διδασκαλίας που θεωρούνται ως πιο αποτελεσματικές στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τα αντιληπτά εμπόδια. Στο μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πρακτικές κατάλληλες για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, ακολουθούμενη κατά φθίνουσα κλίμακα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την εξατομικευμένη, βιωματική, ανακαλυπτική, τη χρήση οπτικού υλικού, τη χρήση νέων τεχνολογιών και τέλος σε περιορισμένο βαθμό το συνδυασμό παραδοσιακής διδασκαλίας (διάλεξη) και μαθητοκεντρικής προσέγγισης. Η χρήση οπτικού υλικού συχνά ως αφόρμιση της διδασκαλίας επιτρέπει την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης, παρέχει πλαισιακή στήριξη και αναδεικνύει το πολιτισμικό κεφάλαιο, την εμπειρία και τα βιώματα των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα, παρέχοντας κίνητρο για την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους (Χατζηδάκη, 2014). Οι πρακτικές που εφαρμόζουν είναι οι συχνότερα αναφερόμενες και σε άλλες έρευνες σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δελιγιάννη κ. ά., 2024).

Η συχνότερα αναφερόμενη πρακτική, η συνεργατική, συντελεί στην αλληλεπίδραση μαθητών εντός της ομάδας, στην αντιμετώπιση «ως συγκεκριμένου προσώπου», στην αποδόμηση των κατηγοριοποιήσεων και στην ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης απέναντι

σε ρόλους (Γκόβαρης, 2011, σ. 189), αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, αποτελεί μια από τις στρατηγικές που αξιοποιείται κατά την εστίαση στη χρήση της γλώσσας, η οποία προσφέρει πλεονεκτήματα σε μαθητές με γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα (σύνθετη, αυθεντική διδασκαλία, κατανόηση εννοιών, αυτοδιόρθωση, θετική αλληλεξάρτηση) σε ένα πλαίσιο που ευνοεί την ενεργητική χρήση της γλώσσας και την γνωσιακή ανάπτυξη (Χατζηδάκη, 2014). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται επίσης από τους εκπαιδευτικούς ως αποτελεσματική προσέγγιση για πολυπολιτισμικές τάξεις σε σημαντικό ποσοστό. Η συνεργατική προσέγγιση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι οι πρακτικές που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας ως πιο αποτελεσματικών σε ετερογενείς τάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης ως τεχνική τη γλωσσική εξομάλυνση και παρουσίαση νέου λεξιλογίου, τη χρήση ερωτήσεων και τη σαφήνεια, αρχές που αναφέρονται συχνά σε σχετική βιβλιογραφία (Χατζηδάκη, 2014). Οι πρακτικές αυτές συνδέονται με τα προαναφερόμενα εμπόδια στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τροποποιήσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, για να τα αντιμετωπίσουν. Παρά την έμφαση στο έλλειμμα της γλώσσας, χαρακτηριστικό αφομοιωτικής μονοπολιτισμικής προσέγγισης της διαφορετικότητας (Hajisoteriou & Angelides, 2020), εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές κατάλληλες για να υπηρετήσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής μάθησης. Υπάρχουν δηλώσεις αναγνώρισης της πολιτισμικής ταυτότητας, όταν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός προτείνει την εκμάθηση βασικού λεξιλογίου από τον ίδιο στη μητρική γλώσσα του μαθητή, παρά το μη υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, στοιχείο που έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Δεληγιάννη κ. ά., 2024). Μπορούμε να συμπεριλάβουμε στην εκτίμησή μας την αναφορά στα στερεότυπα και τις δυσκολίες κατά την αλληλεπίδραση ως εμπόδιο στη διαπολιτισμική διδασκαλία, οπότε η υιοθέτηση των προαναφερόμενων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς αποκαλύπτει την προσπάθεια αναίρεσης ενός αντιληπτού εμποδίου με την ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν», την αναγνώριση και αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα σύμφωνα με τις επιταγές της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν ποικίλες εκπαιδευτικές αρχές για την επίτευξη κοινών μαθησιακών αποτελεσμάτων για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ανάλογες προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς κάποια εμμονή σε βέλτιστη διδακτική πρακτική (Gay,2013). Οι υποστηρικτές της ομοιογένειας αποδέχονται ότι η διαφορετικότητα στην τάξη έχει θετικά αποτελέσματα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά προβάλλουν ως αντεπιχείρημα ότι δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η ποικιλομορφία στην τάξη ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα (New & Merry, 2014), παραδέχονται ωστόσο ότι ο «δυσμενής» αντίκτυπος της ποικιλομορφίας στην τάξη ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να αναιρεθεί από τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται. Η συνεργατική μάθηση, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού, η ανατροφοδότηση και η σαφής επεξήγηση ενεργοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος για την αντιμετώπιση των αντιληπτών εμποδίων και επικυρώνουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία και μια αναδυόμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Οι απόψεις για τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ως προς τις μεταβλητές φύλο, έτη υπηρεσίας και επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Η αντίληψη της διαφορετικότητας ως ποικιλίας χαρακτηριστικών και της συμβολής της στον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και της διαφορετικής αφετηρίας των μαθητών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα διαφοροποιείται στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη μεταβλητή φύλο, στην οποία η ομάδα των γυναικών παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος. Οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο θετικές στην αντίληψη της διαφορετικότητας ως πρόκληση και με ισχυρότερη αντίληψη των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, ως προς τα έτη υπηρεσίας στην ομάδα με «1-5 έτη» η αντίληψη της διαφορετικότητας ως ποικιλία χαρακτηριστικών παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος έναντι όλων των άλλων, καθώς και στο στοιχείο της «αφοσίωσης κατά την αλληλεπίδραση» που αφορά την πίστωση χρόνου στη διαμόρφωση άποψης για πολιτισμικά διαφορετικά άτομα.

Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος οδηγεί σε διαφοροποίηση της αντίληψης της διαφορετικότητας ως στοιχείου που δυσχεραίνει τη διδασκαλία στον παράγοντα *Διαφορετικότητα ως εμπόδιο* ($\text{sig}=0,027$) και της αναγκαιότητας διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος για την αποτελεσματική μάθηση στον παράγοντα *Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* ($\text{sig}=0,037$), γεγονός που συμφωνεί με την έρευνα Kaldi et al. (2018) στην αναγνώριση της ενδιάμεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προγνωστικού παράγοντα της αντίληψης της διαφορετικότητας. Επίσης, στην έρευνα Δεληγιάννη κ. ά. (2024) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ενισχύει τη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών υποστήριξης προσθετικής διγλωσσίας στους μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα.

Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τη διαφορετική ετοιμότητα εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος και των θεματικών ενοτήτων με την κουλτούρα των μαθητών που εκπροσωπούνται στην τάξη στον παράγοντα *Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία* ($\text{sig}= 0,034$), ενισχύοντας τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με ευρήματα άλλων μελετών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν κατάλληλη επιμόρφωση δεν είναι έτοιμοι σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχεδιασμό μαθησιακών πλαισίων για μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα (Gay, 2002· Sari & Yuce, 2020).

Τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκύπτει ότι συνδέονται με την αξιολόγηση της διαφορετικότητας όχι μόνο ως πρόκληση για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και ως εμπόδιο, διευρύνοντας τα ευρήματα της έρευνας Kaldi et al. (2018) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για τη μεταβλητή φύλο παρουσιάζεται διαφοροποίηση στην αντίληψη της διαφορετικότητας ως ποικιλίας χαρακτηριστικών ($\text{sig}=0,004$), ως στοιχείου που συμβάλει στον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης ($\text{sig}=0,024$) και στην αντίληψη της διαφορετικής ετοιμότητας των μαθητών ($\text{sig}= 0,002$). Τα έτη προϋπηρεσίας οδηγούν επίσης σε διαφοροποίηση της αντίληψης της διαφορετικότητας ($\text{sig}=0,035$). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι γυναίκες, όσοι έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και όσοι έχουν προϋπηρεσία «1 έως 5» και στη συνέχεια «16-25 έτη»

φαίνεται να λειτουργούν πιο υποστηρικτικά απέναντι σε μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα. Παρόμοια ευρήματα για τις δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών ως προς τη μεταβλητή προϋπηρεσία σημειώθηκαν και στην έρευνα Δεληγιάννη κ.ά. (2024). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{sig}=0,013$) παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσίας «1-5» έτη (Μ. Τ. 4,24) με αμέσως επόμενη ομάδα τους «25 και άνω» (Μ.Τ. 3,85) στο στοιχείο «αφήνω χρόνο να περάσει, πριν διαμορφώσω άποψη για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές/ τριές μου» του παράγοντα «Δέσμευση κατά την αλληλεπίδραση» της *Intercultural Sensitivity Scale*. Στην έρευνα Δεληγιάννη κ.ά (2024) οι ομάδες αυτές παρέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό πλαισιακή υποστήριξη και ενίσχυση στη χρήση της ελληνικής στον προφορικό και γραπτό λόγο, στην αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού και προσαρμογή στις μαθησιακές ανάγκες. Οι Glock et al. (2019) επισημαίνουν ότι η διδακτική εμπειρία σε ετερογενή περιβάλλοντα μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των αρνητικών στερεοτύπων των εκπαιδευτικών. Αντίθετα η έρευνα Παπαδημητρίου (2020) είχε ως εύρημα τη μείωση του βαθμού διαπολιτισμικής ετοιμότητας, καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη σχετίζονται με το βαθμό της διαπολιτισμικής ετοιμότητάς τους;

Η διαμόρφωση της διδακτικής πρακτικής από τις πεποιθήσεις για τη διαφορετικότητα, οι πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία και οι πολλαπλές εκπαιδευτικές στρατηγικές για την επίτευξη των κοινών μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελούν αρχές που καθοδηγούν την Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία (Gay, 2010). Στα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας στη βάση μοντέλων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται η παροχή κινήτρων μάθησης με συνεκτίμηση των προγενέστερων εμπειριών, του πολιτισμού προέλευσης και του στυλ μάθησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η διαμόρφωση συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη, η γνώση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών και η επιλογή στρατηγικών που ευνοούν την ανάπτυξη των μαθητών σε γνωστικό και κοινωνικό

επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 95-97). Οι αντιλήψεις της διαφορετικότητας ως πρόκληση ($r_s = 0,454$) και οι αντιλήψεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συσχετίστηκαν θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Δεν υπήρξε σημαντική στατιστική σχέση της ετοιμότητας στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία με την «αντίληψη της διαφορετικότητας στην τάξη ως εμπόδιο». Η εφαρμογή παραδοσιακών πρακτικών είχε ασθενή αρνητική συνάφεια ($r_s = -0,182$) και σημαντική στατιστική σχέση με τον βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Οι αντιλήψεις για τις αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της έρευνας παρουσίασαν μέτρια θετική συνάφεια στον παράγοντα «Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία» ($r_s = 0,619$), και ισχυρή θετική συνάφεια στους παράγοντες «Συμμετοχή στο Σχηματισμό της Ομάδας» ($r_s = 0,886$) και «Δημιουργία Σχέσεων και Προσδοκιών» ($r_s = 0,923$), στοιχείο που βρίσκεται σε αντιστοιχία με την υπάρχουσα θεωρία.

Οι παράγοντες της διαπολιτισμικής ευαισθησίας εμφανίζουν ασθενή έως μέτρια θετική συσχέτιση με τους παράγοντες της ετοιμότητας στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία ($r = 0,459$), γεγονός που βρίσκεται σε συμφωνία με τη συμπερίληψή της στους προσωπικούς και θεσμικούς δείκτες περιγραφής της ετοιμότητας για αλλαγή στην προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Karwacka-Vogele, 2012) και την έρευνα Beutel και Tangen (2018), στην οποία στοιχεία διαπολιτισμικής ευαισθησίας λειτουργούν ως πρόγνωση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ανακεφαλαιωτικά, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε οι αντιλήψεις των αρχών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η θεώρηση παραδοσιακών πρακτικών ως παρωχημένων, σε συνδυασμό με την αντίληψη της διαφορετικότητας ως πρόκληση και τη διαπολιτισμική ευαισθησία βρέθηκαν να έχουν συνάφεια και στατιστική σημαντικότητα με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

7.1. Συμπεράσματα

Η έρευνα επιδίωκε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πολιτισμική διαφορετικότητα, το βαθμό ετοιμότητάς τους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρά την έκταση των αντιληπτών εμποδίων τείνουν να έχουν υψηλή διαπολιτισμική ευαισθησία και έναν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δείχνουν σεβασμό απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές, δέσμευση και ευχαρίστηση κατά την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και ταυτόχρονα λιγότερη αυτοπεποίθηση και προσοχή. Αξιολογούν τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, ταυτόχρονα, όμως, θεωρούν ότι υφίστανται εμπόδια στην επιτέλεση του διδακτικού τους ρόλου και φανερώνουν τον προβληματισμό τους απέναντι στη λειτουργία της διαφορετικότητας ως θετικού στοιχείου στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στη σχολική τάξη. Οι αντιλήψεις τους για τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φανερώνουν επίγνωση του διαφορετικού μαθησιακού στυλ και της ετοιμότητας των μαθητών, αλλά δίνουν μικρότερη βαρύτητα στη σημαντική πτυχή της αξιολόγησης του μαθησιακού περιβάλλοντος και των μαθητών, για την αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη.

Αισθάνονται λιγότερο έτοιμοι στον παράγοντα Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία και στον παράγοντα Δημιουργίας Σχέσης και προσδοκιών στην κλίμακα ετοιμότητας στην Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία. Στον Παράγοντα Πρόγραμμα Σπουδών και Διδασκαλία φαίνεται να μειονεκτούν στο σχεδιασμό αξιολόγησης, στην εφαρμογή μεθόδων κατάλληλων για το στυλ μάθησης, διατήρησης προσοχής και ενδιαφέροντος και την υποστήριξη κατάκτησης της γλώσσας. Αν συγκρίνουμε τις δηλώσεις τους με τον παράγοντα «Αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας» προκύπτει ότι δεν έχουν ολοκληρωμένη αντίληψη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού είναι ουδέτερη η αντίληψή τους για μια σημαντική πτυχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την αξιολόγηση. Σε επίπεδο αξιολόγησης της ετοιμότητας και εφαρμογής μεθόδων κατάλληλων για το στυλ μάθησης, ενδιαφέροντος και προσοχής, δεν είναι απόλυτα σίγουροι για την ικανότητά τους. Στον παράγοντα Δημιουργία σχέσης και προσδοκιών η

ετοιμότητά τους μειώνεται στην ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαχείρισης της ετερογενούς τάξης, διαμόρφωσης προσδοκιών επιτυχίας και συνεργατικών σχέσεων με γονείς για την υποστήριξη του μαθητή.

Τα αναφερόμενα ως εμπόδια, προκύπτουν από αυτά που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως κυρίαρχα, δηλαδή τη γλώσσα και στη συνέχεια την ύπαρξη στερεοτύπων και έλλειψη επικοινωνίας στο σχολικό χώρο που οδηγούν στην έλλειψη κοινωνικής αποδοχής και στην περιθωριοποίηση. Όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2009) οι μαθητές με πολιτισμική διαφορετικότητα πρέπει να αντεπεξέλθουν στο σχολείο στην εκμάθηση μιας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική τους και συγχρόνως να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων στην ίδια γλώσσα, που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει. Αυτό, τους οδηγεί σε κρίση ταυτότητας με πιθανές συνέπειες είτε τη χαμηλή αυτοεκτίμηση είτε πειθαρχικά προβλήματα. Με τη σειρά τους οι δύο αυτές συνέπειες παραπέμπουν σε μια ακόμη, την πιθανή εγκατάλειψη του σχολείου. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τα «εμπόδια» στο διδακτικό τους έργο αποκαλύπτουν τον εγκλωβισμό τους στην μονογλωσσική αντίληψη του ελληνικού σχολείου και στην έλλειψη συνυπολογισμού της διγλωσσίας ενός σημαντικού ποσοστού των μαθητών της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς.

Οι ελλειμματικές τοποθετήσεις απέναντι στη διαφορετικότητα παρουσιάζουν ενδείξεις και τάσεις μετασχηματισμού, έστω και σε περιορισμένο ακόμη βαθμό, μέσα από την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που είναι σύμφωνες προς τους στόχους διαπολιτισμικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καταθέτουν σε ανοικτή ερώτηση ότι παρέχουν «βοηθήματα», ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να «υπερπηδήσουν» το εμπόδιο της γλώσσας με την παροχή «σκαλωσιάς», της παισιακής στήριξης για τη διατήρηση μιας ενεργούς διαδικασίας μάθησης με στόχο την εξασφάλιση του «συν ένα» με τη χρήση εποπτικών μέσων και την δραματοποίηση κατά την εστίαση στη χρήση της γλώσσας. Η εστίαση, όμως, σε ζητήματα γλώσσας ως εμπόδιο παραπέμπει στην επιτακτική ανάγκη περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης τους σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Δεύτερης, ώστε να μην κινούνται στη λογική της γλωσσικής μετατόπισης αλλά της γλωσσικής διατήρησης.

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επισήμαναν ως εμπόδια κατά τη διδασκαλία στην τάξη το Πρόγραμμα Σπουδών, την αναγκαιότητα ολοκλήρωσης της ύλης και τους χρονικούς περιορισμούς. Τα αναφερόμενα εμπόδια συνδέονται με τη σύγκρουση της θεωρίας της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας με τους παραδοσιακούς τρόπους διεξαγωγής της εκπαίδευσης, δηλαδή με το γεγονός ότι η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική εποικοδομισμού που έρχεται σε αντίθεση με ένα τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών (Young, 2010). Ανάμεσα στους τρόπους αντιμετώπισης του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης προτείνεται να εξοπλισθούν με επάρκεια στη γνώση του τρόπου εφαρμογής μιας τέτοιας παιδαγωγικής, ώστε να είναι βιώσιμη (Young, 2010) και ένα Πρόγραμμα Σπουδών που δεν είναι άκαμπτο αλλά παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα προσαρμογής του, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Επιπλέον, ορισμένα από τα εμπόδια σχετίζονται με βαθιά εδραιωμένες μέσω της κοινωνικοποίησης αρνητικές αντιλήψεις προς το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και χρήζουν αλλαγής της προσωπικής φιλοσοφίας. Η επιτέλεση του ρόλου τους προϋποθέτει τη θεμελίωση των απαραίτητων όρων και συνθηκών που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου αποτελεσματικής διαχείρισης της διαφορετικότητας και υλοποίησης των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ως αναφερόμενο εμπόδιο στην ετερογενή τάξη υποδεικνύει την αναγκαιότητα γενίκευσης των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία προκειμένου να περιορισθούν στερεότυπα (Σκούρτου κ. ά, 2004).

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων η επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διαφοροποιεί τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα ως εμπόδιο και τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ ενισχύει διαστάσεις της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα οι μεταβλητές φύλο και έτη υπηρεσίας διαφοροποιούν τις αντιλήψεις για την πολιτισμική διαφορετικότητα. Η Gay (2000) στη βασική ερώτηση «μπορούν να διδάξουν αυτό που δεν γνωρίζουν ή δεν εκτιμούν» (σ. 15) απαντά ότι η εκπαιδευτική ισότητα και η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των διαφορετικών μαθητών δεν είναι δυνατή, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να τους υπηρετήσουν και να διδάξουν αποτελεσματικά. Η επιμόρφωση,

λοιπόν, είναι απαραίτητη, ώστε να μην υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αισθάνονται απειλή από την πολιτισμική διαφορετικότητα και δεν είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους να διδάξουν αποτελεσματικά στην ετερογενή πολιτισμικά τάξη (Cay, 2000). Κατά συνέπεια και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενισχυθεί στο ρόλο του με αντίστοιχα και στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα οργανωμένα από την Πολιτεία. Η έρευνα προτείνει μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, καθώς η αλλαγή νοοτροπίας απαιτεί χρόνο (Tualaulelei & Halse, 2021) και συνδυασμό της δια βίου εκπαίδευσης με τη διδακτική εμπειρία (Γεωργογιάννης & Μπομπάριδου, 2007) και την έρευνα δράσης. Αποτελεί προτεραιότητα η ενίσχυση των σπουδών για εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θεματικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, διγλωσσίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και θετικές παρεμβάσεις σε θεσμικό επίπεδο με την ενεργοποίηση Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Σχολικών μονάδων για τη διαχείριση οργανωτικών θεμάτων και την αρωγή των εκπαιδευτικών τάξης (Παπαναούμ, 2004), παράλληλα με τη βούληση ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας. Η ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα έχοντας ως θεμέλιο την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών θα πρέπει να οδηγήσει στη γενίκευση του θεσμού λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ με έγκαιρη στελέχωση και σχεδιασμό αποτελεσματικής λειτουργίας με τρόπο, όμως που να ενδυναμώνει για τη δημιουργική αλληλεπίδραση τους με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής αντί της γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης.

7.2.Περιορισμοί έρευνας

Το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, καθώς η έρευνα δεν ακολούθησε την τυχαία δειγματοληψία. Κατά συνέπεια τα ευρήματα υφίστανται περιορισμό ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης και μπορούν να εκλειφθούν μόνο ως ενδεικτικά, καθώς απαιτείται η περαιτέρω διερεύνηση για την επαλήθευσή τους. Η έρευνα αξιοποίησε τη χρήση των ανοικτών ερωτήσεων και την ποιοτική ανάλυση σε συνδυασμό με την ποσοτική ανάλυση δεδομένων, ωστόσο το ερευνητικό εργαλείο στο μεγαλύτερο μέρος

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

του αποτελούνταν από ερωτήσεις αυτοαναφοράς, οι οποίες αύξησαν τον κίνδυνο μεροληψίας στις δηλώσεις ως προς τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη διαφορετικότητα και το βαθμό ετοιμότητάς τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 63. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9560/9603>
- Αθανασίου, Λ.(2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες- προβλήματα- προοπτικές. Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοωροπούλου, Α. Κοντάκος (επιμ.). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*.121-129.
- Alenuma-Nimoh, S. J. (2012). Taking multicultural education to the next level: An introduction to differentiated-multicultural instruction. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8(1), 1-17
[https://www.researchgate.net/publication/276921716 Taking Multicultural Education to the Next Level An Introduction to Differentiated-Multicultural Instruction](https://www.researchgate.net/publication/276921716_Taking_Multicultural_Education_to_the_Next_Level_An_Introduction_to_Differentiated-Multicultural_Instruction)
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commings, N., & Acquah, E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Αλμπάνη, Κ.(2019). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.*
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1226>

Αλτουχόβα, Γκ.(2014). *Πολυπολιτισμικό περιβάλλον και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Στο πλαίσιο της Πράξης « Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας(ΔΔ)» του ΙΕΠ με ΜΙΣ 5032906.
<https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2519>

Antoniadou, E., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Teaching refugee children: Challenges teachers face. *Nastava i Vaspitanje : Časopis Pedagoškog Društva SR Srbije i Pedagoškog Društva SR Črne Gore*, 71(3), 311-328.
<https://doi.org/10.5937/nasvas2203311A>

Ασκούνη, Ν. Ανδρούσου, Α. (2001). Οι « άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη « Διαπολιτισμική αναζήτηση». *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Β,13-45.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Β, 67-110.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ.

Παντελιάδου και Δ. Φιλίππου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*(419-451). Πεδίο.

https://elearning.ekdd.gr/pluginfile.php/47611/mod_resource/content/1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1.pdf

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Education Sciences*, 2015(1), 07-35. <https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i1.1718>

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Education Sciences*, 2020(1), 129-148. <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/773/682>

Benediktsson, A. I. (2023). Navigating the complexity of theory: Exploring Icelandic student teachers' perspectives on supporting cultural and linguistic diversity in compulsory schooling. *International Journal of Educational Research*, 120, 102201. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102201>

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)

- Bennett, J. M. (2013). Intercultural competence: Vital perspectives for diversity and inclusion. In B. M. Ferdman, & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 155-176). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch5>
- Beutel, D., & Tangen, D. (2018). The impact of intercultural experiences on preservice teachers' preparedness to engage with diverse learners. *The Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 168-179. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.11>
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545. <https://doi.org/10.1080/14675980802568335>
- Bonner, P. J., Warren, S. R., & Jiang, Y. H. (2018). Voices from urban classrooms: Teachers' perceptions on instructing diverse students and using culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 50(8), 697-726. <https://doi.org/10.1177/0013124517713820>
- Γεωργογιάννης, Π.& Μπομπαρίδου, Χ.(2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. . Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Κοντάκος (επιμ.). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*.83-95. Ατραπός.

- Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, 1*.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.26220/une.2894>
- Chen, G., & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. <https://eric.ed.gov/?id=ED447525>
- Chen, G. M. (2010). The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension. *Intercultural Communication Studies XIX*:https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=com_facpubs
- Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2). <https://doi.org/10.26220/une.2894>
- Clarke, M., & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European journal of teacher education*, 29 (3), 371-386. <https://doi.org/10.1080/02619760600795239>
- Γκόβαρης, Χ. & Καλδή, Σ. (2009), Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, 15-32.

<http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/TEYXOS-11-12-1-1.pdf>

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

Creswell, W. J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Τσορμπατζούδης, Χ.(επιμ.). Των. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).

Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>

Cummins, J.(2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μτφρ. & Ε. Σκούρτου, Επιμ.). Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87. <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0>

Δανηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 175-190. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-2-%282014%29.pdf

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Δεληγιάννη Α., Πίτσου Χ., & Χριστοδούλου Μ. (2024). Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διγλωσσία των Προσφύγων Μαθητών/τριών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37696>

Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307–316. <https://doi.org/10.1080/1467598032000117097>

Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27(5), 437-456. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2015). «Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020). Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης». COM 2015/C 417/25, 15.12.2015.

[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EL](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EL)

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Preparing teachers for diversity – The role of initial teacher education – Final report*, Publications Office, 2017 <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>

- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <http://www.jstor.org/stable/23524357>
- Gedik B.N. (2023) In-service Teachers’ Intercultural Sensitivity. *The Electronic Journal for English as a Second Language* 27(2) <https://doi.org/10.55593/ej.27106a2>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-Ten Cate, I. (2019). Teachers’ attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools’ cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616-634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.686022>

- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2020). 'Inching' towards interculturalism: ambiguities and tensions in teachers' ideologies and practices in the context of Cyprus. *Intercultural Education*, 31(1), 16-37.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1701884>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176703000324>
- Hansen, K., & Świdarska, A. (2023). Integrating open-and closed-ended questions on attitudes towards outgroups with different methods of text analysis. *Behavior Research Methods*, 1-21.
<https://doi.org/10.3758/s13428-023-02218-x>
- Hollins, E. R. (1993). Assessing teacher competence for diverse populations. *Theory into Practice*, 32(2), 93-99. <https://doi.org/10.1080/00405849309543581>
- Hsiao, Y. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research (Littleton, Colo.)*, 8(4), 241.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1077322>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.
- Ζάχος, Δ. (2007). Οικονομία της αγοράς, σχολική αποτυχία και σχολική «αποτελεσματικότητα». *Σύγχρονα Θέματα*, 97, 43-50.

https://www.researchgate.net/publication/348327576_Oikonomia_tes_Agoras_Scholike_Apotychia_kai_Scholike_Apotelesmatikoteta

Ζάχος, Δ. (2023). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη* [Μονογραφία]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-29>

Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare*, 48(1), 2-20.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>

Καλογερογιάννη Φ. (2024). Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για τη γλωσσική εκπαίδευση μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37697>

Καραγιάννη, Ε. (2020). η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Panellīnio Synedrio Epistīmōn Ekpaideusīs*, 8, 362. <https://doi.org/10.12681/edusc.2684>

Karananou, K., Rousoulioti, T., & Kontoulis, C. (2022). Multicultural approaches to non-intercultural schools: Greek language teachers' views and attitudes in mixed classes in the center of Athens. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 24, 420-439. <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/9197>

Karousiou, C., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2018): Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education, *Teachers and Teaching*, <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>

- Karwacka-Vögele, K. (2012). Για τους δείκτες της διαπολιτισμικής κατανόησης. *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο. Σειρά Pestalozzi2*. (Επιμ. Jozef Huber). Συμβούλιο της Ευρώπης. σσ.61-73. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ(Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. ΑΠΘ.https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf
- Κοσσυβάκη, Φ.(2001). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση».
- https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kossybaki.htm
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30. <https://scholar.google.gr/>
- Landa, M. S., & Stephens, G. (2017). Promoting Cultural Competence in Preservice Teacher Education through Children's Literature: An Exemplary Case Study. *Issues in teacher education*, 26(1), 53-71. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1139347>

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.
<https://doi.org/10.2307/1163320>
- Μάγος, Κ. (2014). Βασικά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιμορφωτικό/ υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας: Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της Πράξης Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ με Κωδικό ΟΠΣ 5032528. Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020.
<https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=2096&lang=el>
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). " Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία": Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95-107.
<https://doi.org/10.12681/dial.15521>
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=el&user=IU11iFoAAAAJ&citation_for_view=IU11iFoAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC
- Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 418-430.
<https://www.proquest.com/docview/215373528?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο Ε. Τζελέπη – Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (Β), 317- 332. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Mitits, L. (2018). Multilingual students in greek schools: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.28.36>

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 1* (σσ. 252-262). ΚΕ. Δ. ΕΚ.

Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488595>

Neuner, G. (2012). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο. Σειρά Pestalozzi2*. (Επιμ. Jozef Huber). Συμβούλιο της Ευρώπης. σσ.6-60.

<https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>

Niño Santisteban, L. (2014). The Effects of Differentiated Instruction on the Literacy Process of Learners with Interrupted Schooling. *GIST Education and Learning Research Journal*, 9, 31-49. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/436>

Ξενοφώντος, Κ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις Σαΐτα (Saita publications). <https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi/>

Παλαιολόγου, Ν.& Ευαγγέλου, Ο.(2003).*Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*.Ατραπός.

Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 69.

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9675>

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. *Πρακτικά 12^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 159- 164. <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/glwssalog>

Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α.(επιμ.). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, 1-7. http://pms-eterotita.eled.duth.gr/pages/documents/praktika_imeridas.pdf

Παρασκευοπούλου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Εκπαιδεύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών – Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους. Στο: *4 ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός» - Πρακτικά Συνεδρίου, 10-12 Μαΐου, Δ', 33-43*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Κολλέγιο Αθηνών. <https://ekedisy.gr/praktika-4ou-synedrioy/>

Πεντέρη, Ε., & Ιωσηφίδης, Α. (2023). αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1), 67- 82. <https://doi.org/10.12681/thea.32329>

Petosi, E., & Karras, I. (2020). Intercultural communicative competence: Are greek EFL teachers ready? *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 7-22. <https://doi.org/10.1515/eujal-2018-0018>

Πολύζος, Γ. (2019). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Ο. Παχή (Επιμ.), Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα: *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 4-6 Οκτωβρίου, 234-251.

<https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Portera, A. (1998). Multiculture, Identity, Educational Need and Possibilities of (Intercultural) Intervention. *European Journal of Intercultural studies* 9(2),209-218 <https://doi.org/10.1080/0952391980090211>

Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
<https://doi.org/10.1080/14675980802568277>

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.

Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(1), 98-123.

Ανακτήθηκε 8- 12- 2023 από <https://utopia.duth.gr>

Santamaria, L. J. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247. <https://doi.org/10.1177/016146810911100105>

- Sarı M. H., Yüce E. (2020). Problems Experienced in Classrooms with Students from Different Cultures. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(2), 90-100. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2020.130204>
- Schuman, H., & Presser, S. (1979). The open and closed question. *American Sociological Review*, 44(5), 692-712. <https://doi.org/10.2307/2094521>
- 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
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/16278>
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα [Κεφάλαιο]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://hdl.handle.net/11419/6345>
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης–Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. *ΙΜΕΠΟ*.
https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-02/doc1_7523_176794220.pdf
- Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko/37-odigos-diaforopoiimenis-didaskalias>
- Spinthourakis, J. A. (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *Studi Emigrazione*, (163), 641-655. <https://www.cser.it/studi-emigrazione-settembre-2006-n-163/>

- Spinthourakis, J. A., & Karakatsanis, D. (2011). The multicultural class in Greece. In *Cultural Diversity in the Classroom: A European Comparison* (pp. 45-61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93494-5_3
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative analysis of intercultural sensitivity among teachers working with refugees. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 561-570. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1346730>
- Συμβούλιο της Ευρώπης,(2014). «Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή- Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση». *Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21^ο αιώνα από το Συνέδριο: Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών*, Απρίλιος 2014, Συμβούλιο της Ευρώπης. <https://rm.coe.int/finalmanifesto-gr/16808cf4e3>
- Σφυρόερα, Μ. (2005). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο Ανδρούσου, Α. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ. <https://www.openbook.gr/diaforopoiimeni-paidagwgi/>
- Taylor, S. V., & Sobel, D. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and teacher education*, 17(4), 487-503. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00008-7)
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision & Curriculum Development, 2001. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral-proquest.com.Proxy.eap.gr/lib/eapgr/detail.action?docID=3002067>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ787917>

Tualaulelei, E., & Halse, C. (2021). A scoping study of in-service teacher professional development for inter/multicultural education and teaching culturally and linguistically diverse students. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973074>

Uyun, M. & Warsah, I.(2022).Prospective Teachers' Intercultural Sensitivity alongside the Contextual Factors as the Affective Domain to Realize Multicultural Education. *International Journal of Instruction'*(15) 4, 555-576. 21/6/2024 <https://www.e-iji.net/volumes/371-october-2022,-volume-15,-number-4>

Unesco. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Education Sector.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Van der Zee, K. I., & Brinkmann, U. (2004). Information Exchange Article : Construct Validity Evidence for the Intercultural Readiness Check against the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(3), 285–290. https://doi.org/10.1111/j.0965-075X.2004.283_1.x

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>

Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education* , 18(2), 129-145. <https://doi.org/10.1080/14675980701327247>

- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260. <https://doi.org/10.1177/0022487109359775>
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές τάξεις. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13070.56644>
- Zaier, A., & Maina, F. (2022). Assessing Preservice Teachers' Perceptions and Practices to Differentiate Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students in Secondary Classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, 24(2), 1-16. <https://doi.org/10.18251/ijme.v24i2.2473>

Παράρτημα Α:

1.Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι, συναδέλφισσες,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και αφορά τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Σερρών, τις απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και τον βαθμό εφαρμογής κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, διαμορφώθηκε σύμφωνα με όρους δεοντολογίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Σερρών όλων των ειδικοτήτων και τύπων σχολείων, μόνιμους και αναπληρωτές. Με τη μετάβαση στην επόμενη ενότητα συναινείτε στη συλλογή των απαντήσεών σας, οι οποίες θα παραμείνουν απόλυτα ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν μέσω στατιστικής επεξεργασίας αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ ειλικρινά για τον χρόνο και τη συμμετοχή σας

Καρακίτσιου Κρυστάλλω

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

- α. Άνδρας
- β. Γυναίκα

2. Ηλικία

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

3. Ειδικότητα

.....

4. Έτη υπηρεσίας

- α. 1-5 β. 6-15 γ. 16- 25 δ. 25 και άνω

5. Υπηρεσιακή κατάσταση

- α. Μόνιμος/η
- β. Αναπληρωτής/ τρια

6. Τύπος σχολείου

.....

7. Επίπεδο σπουδών

- α. Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- β. 2^ο πτυχίο
- γ. Μεταπτυχιακό
- δ. Διδακτορικό

8. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- α. Ναι β. Όχι

10. Έχετε μαθητές/ τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

- α. Ναι β. Όχι

(*ως μαθητές /τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα νοούνται οι προερχόμενοι από διαφορετική εθνότητα, θρησκεία ή κοινωνική ομάδα και όσοι έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική)

Β. Οι δηλώσεις που ακολουθούν αποτυπώνουν τον τρόπο που βιώνετε την αλληλεπίδρασή σας με ανθρώπους με πολιτισμική διαφορετικότητα. Επιλέξτε την πιο αντιπροσωπευτική επιλογή για εσάς (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
1. Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
2. Πιστεύω ότι τα άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι στενόμυαλα /δεν είναι πρόθυμα να δεχτούν ιδέες διαφορετικές από τις δικές τους					
3. Είμαι αρκετά σίγουρος/ η για τον εαυτό μου, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς					
4. Μου είναι δύσκολο να μιλώ παρουσία ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς					
5. Γνωρίζω πάντα τι πρέπει να πω, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς					
6. Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός/ ή θέλω, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς					
7. Δε μου αρέσει να είμαι στον ίδιο χώρο με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς					
8. Σέβομαι τις αξίες ατόμων από άλλους πολιτισμούς					
9. Αναστατώνομαι εύκολα όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
10. Έχω αυτοπεποίθηση, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
11. Αφήνω χρόνο να περάσει, πριν διαμορφώσω άποψη για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές/ τριες μου					
12. Συχνά απογοητεύομαι, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
13. Είμαι ανοιχτόμυαλος/η απέναντι σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
14. Είμαι πολύ παρατηρητικός/η, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					

15. Συχνά αισθάνομαι άνευ αξίας άτομο, όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
16. Σέβομαι τον τρόπο συμπεριφοράς ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς					
17. Προσπαθώ να αποσπάσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, όταν βρίσκομαι με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
18. Δε θα δεχόμουν τις απόψεις ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς					
19. Είμαι ευαισθητοποιημένος στην κατανόηση των κρυφών νοημάτων της επικοινωνίας με τους συνομιλητές/ τριες μου από διαφορετικούς πολιτισμούς κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής μας					
20. Θεωρώ ότι ο πολιτισμός μου είναι καλύτερος/ ανώτερος από άλλους πολιτισμούς					
21. Δέχομαι συχνά τις απόψεις των συνομιλητών/ τριών μου από διαφορετικούς πολιτισμούς κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μας					
22. Αποφεύγω τις περιστάσεις κατά τις οποίες πρέπει να έρθω σε επαφή με άτομα διαφορετικών πολιτισμών					
23. Συχνά δείχνω την κατανόησή μου είτε με λεκτικό είτε με μη λεκτικό τρόπο στον συνομιλητή/ τρια μου από διαφορετικό πολιτισμό					
24. Απολαμβάνω τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε εμένα και άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς					

Γ. Οι δηλώσεις που ακολουθούν σχετίζονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνεστε τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη. Επιλέξτε την πιο αντιπροσωπευτική επιλογή για εσάς (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
1. Η διαφορετικότητα θεωρείται κυρίως ως μια ποικιλία χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τον τυπικό πληθυσμό					
2. Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δυσχεραίνει τη διδασκαλία					

3. Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών δημιουργεί ευκαιρίες για τους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον .					
4. Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών χρειάζεται χρονοβόρα προετοιμασία					
5. Η έμφαση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει τις υπάρχουσες ανισότητες					
6. Η ποικιλομορφία των μαθητών/τριών συνεπάγεται ευκαιρίες μάθησης που δεν είχα καταλάβει μέχρι τώρα					
7. Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών συμβάλλει στον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών					
8. Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών με κάνει να προσπαθώ να ενσωματώσω νέα στοιχεία στη διδασκαλία μου					
9. Περιμένω από τους μαθητές/ τριες μου να πετύχουν το ίδιο στον ίδιο χρόνο					
10. Η διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών καθιστά δύσκολη την εξατομικευμένη διδασκαλία					
11. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες διαφορετικών μαθητών/ τριών					
12. Για την αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητα διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης					
13. Νομίζω ότι κάθε μαθητής/ τρια έχει το δικό του/της στυλ μάθησης					
14. Οι μαθητές/ τριες ξεκινούν τη σχολική χρονιά με διαφορετική ετοιμότητα για μάθηση					
15. Είναι απαραίτητη η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών/ τριών και του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία					
16. Είναι απαραίτητες στη διδασκαλία οι προσαρμογές των μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/ τριών					
17. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύει στην κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος του εθνικού προγράμματος					
18. Η πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη επηρεάζει τα ακαδημαϊκά					

επιτεύγματα των μαθητών/ τριών					
--------------------------------	--	--	--	--	--

Δ. Επιλέξτε την πιο αντιπροσωπευτική επιλογή για εσάς (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα) ως προς το βαθμό που συμφωνείτε ότι εφαρμόζετε τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν σε σχολικές τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές έχοντας στο μυαλό σας να συνεχίσετε τη φράση « είμαι ικανός να»/ « είμαι σε θέση να »

Είμαι σε θέση να	1	2	3	4	5
1. εμπλουτίζω το αναλυτικό πρόγραμμα και τις θεματικές ενότητες με την κουλτούρα των μαθητών/ τριών που εκπροσωπούνται στην τάξη					
2. επανεξετάζω, αξιολογώ και προσαρμόζω τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό στα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ τριών					
3. αναπτύξω ένα ρεπερτόριο με διδακτικά παραδείγματα που είναι πολιτισμικά οικεία στους μαθητές/ τριες για να λειτουργήσουν ως μια σκαλωσιά για μάθηση					
4. βρω τρόπους να υποστηρίξω την κατάκτηση της γλώσσας και να ενισχύσω την κατανόηση των εργασιών της τάξης σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές/ τριες					
5. χρησιμοποιώ ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση, φάκελος μαθητή (portfolio) κ.α. για την εκτίμηση της απόδοσης των μαθητών/ τριών με τεχνικές που ευνοούν την πολιτισμική ποικιλομορφία					
6. σχεδιάζω αξιολογήσεις που συμπληρώνουν τις πολιτισμικά ανταποκρινόμενες παιδαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν					

κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας					
7. αξιολογήσω την ετοιμότητα, τις ακαδημαϊκές δυνατότητες και αδυναμίες καθώς και τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ τριών					
8. χρησιμοποιήσω ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλων για το στυλ μάθησης των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ τριών, τη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντός τους					
9. γνωρίζω πώς να επικοινωνώ με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ τριες και τους γονείς ή κηδεμόνες τους					
10. διαμορφώσω τις συναντήσεις με τους γονείς, έτσι ώστε να νιώθουν άνετα					
11. καλλιεργήσω ουσιαστικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση των παιδιών τους					
12. χρησιμοποιήσω τρόπους συζήτησης με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές /τριες προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία					
13. κάνω τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ τριες να νιώσουν ότι έχω προσδοκίες επιτυχίας από αυτούς					
14. δημιουργήσω προσδοκίες στους μαθητές/ τριες για την κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρό τους, προκειμένου να διατηρηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης για όλους.					
15. αναπτύξω θετικές σχέσεις με τους μαθητές/ τριες, βασισμένες στο ενδιαφέρον και στην εμπιστοσύνη					
16. δημιουργήσω ένα ζεστό, υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ τριες					
17. δημιουργήσω μια κοινότητα μάθησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/ τριες να επικεντρωθούν στη συλλογική εργασία, ευθύνη και συνεργασία					
18. παρέχω στους μαθητές/τριες γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής					

Ε. Σας παρακαλώ, να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις με βάση την εμπειρία σας σε σχολικές τάξεις με μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα:

1. Ποια είναι τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντάτε κατά τη διδασκαλία σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες;

.....

2. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές- σύμφωνα με την εμπειρία σας - σε τάξεις με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες;

.....

Σας ευχαριστώ για την πολύτιμη συνεισφορά σας!

«Κρυστάλλω Καρακίτσιου», «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα και η εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο»

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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