

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΈΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ ΣΕ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ**



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΧΑΜΠΟΥ ΑΝΔΡΟΥΛΛΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ Κ.

ΜΕΛΗ: ΖΗΣΙΜΟΠΟΥΛΟΥ Α.

ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ Μ.

ΑΘΗΝΑ 2005

ΠΕΡΙΟΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....5-6

Εισαγωγή.....7-9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1. Η ιστορική εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Α) Αγγλία.....

....10-11

Β) Γαλλία.....12-13

Γ)

Γερμανία.....

13-15

Δ) ΗΠΑ.....15-16

Ε) Καναδάς.....17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2.1. Η ιστορική εξέλιξη της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στην
ελληνική κοινωνία.....18-20

2.2. Αποσαφήνιση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης...	20-22
2.3. Διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	22-23
2.4. Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	23-24
2.5. Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	25
2.6. Τα θεωρητικά μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	26-29
2.7. Κριτική των μοντέλων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	29-30
2.8. Λόγοι που οδήγησαν στη λήψη μέτρων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	31
2.9. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο.....	32-33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3.1. Ορισμός της έννοιας της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.....	34-35
3.2. Σκοπός και Στόχος της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.....	35
3.3. Προϋπόθεσης για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.....	36-37
3.4. Η σημασία της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των καθηγητών.....	37-39
3.5. Μορφές του θεσμού της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.....	39-43
3.6. Φορείς της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης	
Α) Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.....	43-44
Β) Διδασκαλείο Πατρών.....	44-45
Γ) Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.....	46
Δ) Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.....	46-47
Ε) Δράση Σωκράτη – Comenius.....	47

Z) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής	
Εκπαίδευσης.....	48
3.7. Επιμορφωτικές πρακτικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	49-51
3.8. Επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται με θέμα τη	
διαπολιτιστική εκπαίδευση.....	52-55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.....	56-57
4.2. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές.....	58-59
4.3. Η σημασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στους	
αλλοδαπούς μαθητές.....	59-60
4.4. Διδακτικές Πρακτικές που αφορούν την διδασκαλία της ελληνικής	
γλώσσας.....	61-64
4.5. Η συμβολή των γονέων στην εκπαίδευση των αλλοδαπών	
παιδιών.....	64-66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	67-68
5.1.1 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	69-70
5.2 Πληθυσμός και δείγμα.....	70
5.3 Ποιοτική ανάλυση δεδομένων	
5.3.1 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών.....	71-78
5.3.2 Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους.....	79-125
5.3.3 Απαντήσεις ανοικτών ερωτήσεων.....	126-128

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1 Έλεγχοι ανεξαρτησίας CHI-SQUARE (χ^2).....	129
---	------------

6.2 Έλεγχοι ανεξαρτησίας

α) Φύλο.....	130-143
β) Ηλικία.....	143-160
γ) Υπηρεσιακό καθεστώς.....	160-163
δ) Ειδικότητα.....	163-166

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....

.....167-173

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....174-175

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

.....176-183

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής, εξετάζεται το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή του θεσμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες του κόσμου. Στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά γίνεται μια αναφορά στην εξέλιξη του θεσμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην συνέχεια, γίνεται μια παράθεση ορισμών οι οποίοι σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να αποσαφηνιστεί η ερμηνεία τους. Επίσης, παρουσιάζονται οι διαστάσεις, οι στόχοι, οι αρχές, τα θεωρητικά μοντέλα και γίνεται κριτική των μοντέλων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, γίνεται μια αναφορά στους λόγους που οδήγησαν στην λήψη των μέτρων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Στο τρίτο κεφάλαιο, δίνεται ο ορισμός της έννοιας της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, παρουσιάζονται οι σκοποί και οι στόχοι του θεσμού της επιμόρφωσης, αναφέρονται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της και η σημασία της. Επίσης, αναφέρονται οι μορφές, οι φορείς, οι επιμορφωτικές πρακτικές καθώς και τα σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Στην συνέχεια στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται μια παρουσίαση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές και οι μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία, τονίζεται η σημασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και η διδακτικές πρακτικές της. Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η σημασία της συμβολής των γονέων των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να αναφέρω ότι η εκπόνηση της μελέτης αυτής δεν ήταν εύκολη. Παρουσιάστηκαν πολλές δυσκολίες κατά την διανομή των ερωτηματολογίων, που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονταν σε μεγάλο βαθμό στην απροθυμία που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αυτών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, τις καθηγήτριες κ Κ. Κουτρούμπα, Α. Ζησιμοπούλου και Μ. Βαμβακάρη για την πολύτιμη βοήθεια τους στην διεκπεραίωση της εργασίας αυτής. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη πτυχιούχο Προμπονά Α. για τη συμβολή της στην σύνταξη του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Τέλος, ευχαριστώ τις συμφοιτήτριες μου, Μ. Ρεπανίδα, Μ. Βασταρδή και Σιδηρουργού Φ. για την συμβολή τους στην διανομή των ερωτηματολογίων και ιδιαίτερα την συμφοιτήτρια μου Ζ. Στρωματιά για την ηθική υποστήριξη και βοήθεια της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, παρατηρείται μια έντονη και αισθητή διαφοροποίηση στη διάρθρωση και στη μορφή της σύγχρονης κοινωνίας. Οι κοινωνικές αυτές αλλαγές οφείλονται ως επί το πλείστο στο φαινόμενο της μετανάστευσης, και ειδικότερα στη μετακίνηση των πληθυσμών από το ένα κράτος στο άλλο για εξεύρεση εργασίας. Επίσης, το άνοιγμα των συνόρων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η μετακίνηση πληθυσμών από το φτωχό ευρωπαϊκό νότο προς τον πλούσιο βορρά, καθώς επίσης και η παράνομη είσοδος πολλών ανθρώπων που προσπαθούν να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο αύριο για αυτούς και τις οικογένειες τους, συμβάλουν στη διαμόρφωση αυτών των κοινωνικών αλλαγών. Εύλογη συνέπεια όλων αυτών των γεγονότων, είναι η μεταβολή της κοινωνίας μας σε μια «πολυπολιτισμική» κοινωνία με καινούργιες απαιτήσεις σε όλους τους τομείς και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης (Νάσαινας, 1999:299-300).

Στις χώρες στις οποίες έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο αυτό, έχουν σχηματιστεί πολλές μειονοτικές ομάδες, οι οποίες μεταφέρουν τις δικές τους πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την δική τους μητρική γλώσσα. Οι μαθητές, που είναι μέλη αυτών των μειονοτήτων δεν μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα και κατ'έπékταση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Παράλληλα, η προσπάθεια προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει και την πρόοδο των αυτοχθόνων μαθητών.

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών αλλά και για την καλύτερη λειτουργία και συνοχή ολόκληρης της κοινωνίας, προβάλλει αδήριτη η ανάγκη της εισαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την εισαγωγή της εκπαίδευσης αυτής θα δημιουργηθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί. Παράλληλα, με την διαπολιτισμική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί θα ευαισθητοποιηθούν και θα λάβουν γνώσεις που αφορούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά κατά την διδακτική διαδικασία με τους

αλλοδαπούς μαθητές. Το σχολείο τότε θα μπορέσει να καταστεί ένας χώρος, μέσα στον οποίο θα διασφαλίζεται για όλους τους μαθητές η ισοτιμία και ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους, δίνοντας την δυνατότητα για πρόοδο και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να μελετήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα που εντοπίζεται στο νομό Αττικής. Ειδικότερα, αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις στάσεις και απόψεις τους σχετικά με: α) τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους αλλοδαπούς μαθητές β) τα αίτια που προκαλούν τα προβλήματα αυτά γ) τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας δ) την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ε) την ανάγκη της συμμετοχής των γονέων των αλλοδαπών μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία.

Παράλληλα, για να εξακριβωθούν τυχόν παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα εξεταστούν τα εξής προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών:

- A) φύλο
- B) ηλικία
- Γ) ειδικότητα
- Δ) μόρφωση
- E) χρόνια υπηρεσίας

Μεγάλος αριθμός ερευνητών στο διεθνές, κυρίως, χώρο (Cummins, 1999· Phillips, 1998) έχουν ασχοληθεί με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους αλλοδαπούς μαθητές, τα αίτια που προκαλούν τα προβλήματα αυτά, τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με την ανάγκη της συμμετοχής των γονέων των αλλοδαπών μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον ελληνικό χώρο με το θέμα αυτό έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές (Μάρκου, 1997· Γεωργογιάννης, 1997· Μπερελής, 2001· Ξωχέλης, 2001). Σημαντική θεωρείται και η συμβολή των πιο κάτω φορέων: Ευρωπαϊκή

Επιτροπή, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η Μονάδα Επιμόρφωσης
Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θεωρείται ότι θα συμβάλουν στην
καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την
πολυπολιτισμική πραγματικότητα και κατ' επέκταση στη βελτίωση του
εκπαιδευτικού συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ανάγκη για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, αναγνωρίστηκε σε όλες τις χώρες που αντιμετώπιζαν το φαινόμενο της εισροής αλλοδαπών. Η συνειδητοποίηση της αξίας της είχε σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη του θεσμού αυτού σε όλο τον κόσμο. Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες.

(Α) ΑΓΓΛΙΑ

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στην Αγγλία, παρατηρήθηκε μια αλματώδης βιομηχανική επανάσταση και μια σοβαρή μετανάστευση Άγγλων υπηκόων προς στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία. Προκειμένου να αντιμετωπίσει την έλλειψη εργατικού δυναμικού που παρουσιάστηκε, η Αγγλία αποτέλεσε την πρώτη χώρα στην Ευρώπη που υποδέχτηκε ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών. Παρόλα αυτά, η μεγαλύτερη μετανάστευση εργατών προς την Αγγλία έγινε κατά την μεταπολεμική περίοδο από χώρες της Κοινοπολιτείας. Σήμερα, εκτιμάται ότι στην Αγγλία ζουν γύρω στα 35.000.000 μετανάστες οι οποίοι προέρχονται κυρίως από την Ιρλανδία, την Ινδία, το Πακιστάν και την Καραϊβική (Modood & May,2001:2).

Η περίοδος η οποία ξεκινά από το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και τελειώνει στις αρχές της δεκαετίας του 1960, χαρακτηρίζεται από την προσδοκία ότι οι χιλιάδες μετανάστες που ήρθαν για να καλύψουν τις ανάγκες για εργατικό δυναμικό θα αφομοιώνονταν το πολύ σε δύο γενιές. (Troyna & Williams,1986). Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 αρχίζει η συζήτηση για τα εκπαιδευτικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών, η οποία επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης

γλώσσας. Οι προσπάθειες αφορούσαν την εξάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στις διάφορες εθνικές ομάδες. Επίσης, προέβλεπαν τη διατήρηση του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της αγγλικής κοινωνίας (Solomos, 1992:7-29).

Στα μέσα της δεκαετίας του '60, η νέα κυβέρνηση των Εργατικών χωρίς να απομακρύνεται από την αφομοιωτική πολιτική αναγνωρίζει την αναγκαιότητα ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων για την αντιμετώπιση της συνεχώς αυξανόμενης πολιτισμικής ετερότητας. Οι τοπικοί εκπαιδευτικοί φορείς ενισχύονται οικονομικά για τη δημιουργία προπαρασκευαστικών κέντρων. Σκοπός των κέντρων αυτών είναι η εντατική διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές. Παράλληλα, παρατηρούνται πολλά εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα που δημιουργούνται με την ύπαρξη ατόμων με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Για την διερεύνηση των προβλημάτων αυτών χρηματοδοτούνται μεγάλα ερευνητικά προγράμματα τα οποία προτείνουν και συγκεκριμένες προτάσεις για την επίλυση τους (Jeffcoate, 1984:76).

Κατά την επόμενη δεκαετία, η αφομοιωτική πολιτική αποδείχθηκε αναποτελεσματική γι'αυτό και εγκαταλείφθηκε. Την εποχή αυτή υιοθετήθηκε η πολιτική της ενσωμάτωσης των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων η οποία θεωρείται ότι διευκολύνεται μέσω της αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Tomlinson, 1990:56).

Σύμφωνα με τον Nixon (1985), η δεκαετία του '70 χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη πολυπολιτισμικών προγραμμάτων. Οι προσπάθειες την εποχή αυτή αποσκοπούν στην εφαρμογή μιας θεωρητικά τεκμηριωμένης και παιδαγωγικά αποτελεσματικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμική αυτή εκπαίδευση περιλάμβανε όλες τις πτυχές του σχολικού προγράμματος καθώς και την εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η αντιρατσιστική εκπαίδευση συζητείται όλο και περισσότερο. Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης έχουν την πεποίθηση ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απλά μια φιλελεύθερη εκδοχή του αφομοιωτικού μοντέλου. Από την άλλη, στο επίπεδο της πολιτικής πρακτικής, εξακολουθούν να υφίστανται ισχυρές αντιστάσεις στην εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, όπως έχει εφαρμοσθεί στην Αγγλία, επιδιώκει

να επηρεάσει θετικά την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάρκου,1995:132 - 139).

(Β) ΓΑΛΛΙΑ

Η Γαλλία στο τέλος του 19^{ου} αιώνα υιοθέτησε μια πολιτική υποδοχής μεταναστών. Η υιοθέτηση της πολιτικής αυτής υπήρξε αποτέλεσμα της οικονομικής ανάπτυξης, της υπογεννητικότητας και των σοβαρών απωλειών σε έμψυχο υλικό κατά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Οι αλλοδαποί εργαζόμενοι κατά την περίοδο 1921 με 1935 έφταναν τα 2.000.000. Κύριες χώρες καταγωγής τους ήταν το Βέλγιο, η Ιταλία και η Πολωνία (Castles & Kosack,1973:22).

Κατά την μεταπολεμική περίοδο, εκατοντάδες χιλιάδες μετανάστες από την Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία, Αλγερία, Τυνησία, Μαρόκο και Τουρκία καταφθάνουν στη Γαλλία για να καλύψουν τα κενά της αγοράς εργασίας που δημιούργησε η ραγδαία οικονομική ανάπτυξη. Τη δεκαετία του '70 η Γαλλία υιοθέτησε την πολιτική της ενθάρρυνσης της παλιννόστησης με την θεσμοθέτηση της «Βοήθειας για Επιστροφή». Η γαλλική κυβέρνηση επιδοτούσε τους αλλοδαπούς άνεργους με το ποσό των 10.000 γαλλικών φράγκων προκειμένου να μπορέσουν να επιστρέψουν στις χώρες καταγωγής τους (Verbunt,1984).

Στα μέσα της δεκαετίας αυτής, η Γαλλία ακολούθησε μια πολιτική ενσωμάτωσης και αντισταθμικής εκπαίδευσης για τα παιδιά των αλλοδαπών. Η πολιτική αυτή εστιάστηκε στη γλωσσική ανεπάρκεια και την αντιμετώπισή της, με τη λειτουργία των προπαρασκευαστικών τάξεων ή των τάξεων υποδοχής. Η παροχή μαθημάτων εντατικής διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στόχευε στην απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας που θα τους επέτρεπε να ενσωματωθούν γρήγορα στις τάξεις του κανονικού σχολείου. Στα πλαίσια των μαθημάτων αυτών, οι μαθητές συνάντησαν σοβαρές δυσκολίες τόσο στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής όσο και στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογικής προσέγγισης (Costa-Lascoux,1989:61-84).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 το επίδομα της θεσμοθέτησης «Βοήθεια και επιστροφή» καταργείται και αναγνωρίζεται ο μόνιμος χαρακτήρας της εγκατάστασης μεταναστών. Όσοι μετανάστες διέμεναν τρία συναπτά έτη στη Γαλλία μπορούσαν να αποκτήσουν μια κάρτα κατοίκου με

την οποία μπορούσαν να έχουν οποιαδήποτε απασχόληση θελήσουν σε οποιοδήποτε μέρος της Γαλλίας (Μουσούρου,1991:159).

Στα μέσα της δεκαετίας αναπτύχθηκαν δύο νέοι θεσμοί για να προωθήσουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών:

α) Τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Ενημέρωσης για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Αποτελούνταν από ομάδες με διάφορα μέλη γύρω από ένα βασικό κορμό τριών εκπαιδευτικών, δύο της δημοτικής και ένα της μέσης εκπαίδευσης. Στόχος των κέντρων αυτών ήταν η παροχή βοήθειας στους παλιννοστούντες μαθητές ώστε να βρουν κάποιο μέρος στα γαλλικά σχολεία που να τους ταιριάζει καλύτερα (Council of Europe,1981:23).

β) Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, οι οποίες στηρίζονταν στην αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί μέρος του κοινωνικού συνόλου και ότι ουσιαστικό ρόλο στη σχολική επιτυχία/αποτυχία του μαθητή παίζουν εξωσχολικοί παράγοντες. Μετά το 1985, παρατηρείται μια σταδιακή εγκατάλειψη του θεσμού και επιστροφή στις καθιερωμένες μορφές αντιμετώπισης (Μάρκου,1995:139-147).

(Γ) ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Στη Γερμανία η μετανάστευση συνδέεται με τις ανάγκες για εργατικό δυναμικό κατά την περίοδο της ραγδαίας μεταπολεμικής βιομηχανικής ανάπτυξης. Η μετανάστευση στη χώρα αυτή αρχίζει στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, και ο συνολικός αριθμός των ξένων που ζούσαν εκεί ανερχόταν στα 1.259.880 άτομα. Με την έναρξη του 1^{ου} παγκοσμίου πολέμου, οι αλλοδαποί εργαζόμενοι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη Γερμανία και να επιστρέψουν στις πατρίδες τους (Μάρκου,1995:147-155).

Κατά τη διάρκεια του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου, αιχμάλωτοι πολέμου μεταφέρθηκαν στη Γερμανία για καταναγκαστικές εργασίες κυρίως στην πολεμική βιομηχανία. Αμέσως μετά τη λήξη του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου, 9.400.000 άτομα κατέφυγαν στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας από πρώην γερμανικές περιοχές. Η πλειοψηφία των ατόμων που ζούσαν στις περιοχές αυτές μιλούσαν τη γερμανική γλώσσα. Η τελευταία μειονότητα που είχε απομείνει ήταν αυτή των Δανών και των Σαξόνων. Η ραγδαία οικονομική ανάπτυξη και η αδυναμία στρατολόγησης ανατολικογερμανών λόγω του

τείχους του Βερολίνου οδήγησε στην αναζήτηση εργατικού δυναμικού από χώρες της νότιας Ευρώπης (Bergsraesser,2001:4-5).

Κατά τη δεκαετία του '60 επικράτησε η αντίληψη, ότι θα πραγματοποιούνταν η αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών με τη βοήθεια μέτρων αντισταθμικής εκπαίδευσης. Τα σχολικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίστηκαν στο επίπεδο της γλώσσας. Τα μέτρα της αντισταθμικής εκπαίδευσης αφορούσαν κυρίως την εντατική διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας για την εξάλειψη του «ελλείμματος» και τη γρήγορη ενσωμάτωσή τους στο γερμανικό σχολείο και κατ'επέκταση στη γερμανική κοινωνία. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, εφαρμόστηκαν τα πιο κάτω μέτρα : α) κανονικές γερμανικές τάξεις, β) προπαρασκευαστικές τάξεις, γ) δίγλωσσες τάξεις, δ) ειδικές τάξεις για αλλοδαπούς μαθητές, ε) εντατικά γλωσσικά τμήματα και ζ) φροντιστηριακά μαθήματα (Δαμανάκης,1987).

Το 1964 η σύνοδος των Υπουργών ασχολήθηκε για πρώτη φορά με το πρόβλημα της διδασκαλίας των παιδιών των μεταναστών. Οι αποφάσεις που πάρθηκαν στηρίχθηκαν στην υπόθεση ότι οι μετανάστες θα έμεναν για περιορισμένο χρόνο στη Γερμανία. Οι αποφάσεις αυτές εμπεριείχαν μια διπλή στρατηγική : α) μέτρα που αφορούσαν την επιπρόσθετη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών για να διευκολυνθεί η εισαγωγή τους στα γερμανικά σχολεία και β) μέτρα που αφορούσαν την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας για την επανένταξή τους στις χώρες καταγωγής (Μάρκου,1997:131).

Το 1971, μια νέα σύνοδος των Υπουργών Παιδείας έδωσε έμφαση στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Ταυτόχρονα προέτρεπε να συνεχιστούν οι προσπάθειες διατήρησης των δεσμών των αλλοδαπών μαθητών με την εθνική τους γλώσσα και με τον πολιτισμό τους. Οι αποφάσεις που είχαν παρθεί στη Σύνοδο του 1976 με ελαφρές τροποποιήσεις των αποφάσεων της Συνόδου του 1979 ισχύουν μέχρι σήμερα. Στο πλαίσιο των αποφάσεων αυτών προωθήθηκαν οι παρακάτω επιλογές για τη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο :

- Προπαρασκευαστικές τάξεις με ανομοιογενή ως προς την εθνικότητα, την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης μαθητικό πληθυσμό

- Εντατικά γλωσσικά τμήματα για τις περιπτώσεις που ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών δεν επαρκεί για τη δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων
- Ειδικές τάξεις για αλλοδαπούς μαθητές για τις αστικές περιοχές με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών
- Δίγλωσσες τάξεις για εθνικά ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό με δίγλωσσο πρόγραμμα. Στις πρώτες τέσσερις τάξεις υπερτερεί ποσοτικά η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα και στις επόμενες η διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας (Μάρκου,1995:147 -155).

(Δ) Η.Π.Α

Εξαιτίας της οικονομικής και πολιτικής κατάστασης των βορειοευρωπαϊκών χωρών, ένα μεγάλο κύμα μεταναστών από τις χώρες αυτές μετανάστευαν στις Η.Π.Α. Με την είσοδο του 20^{ου} αιώνα, η σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού αλλάζει και μεταβάλλεται με την εγκατάσταση μεταναστών οι οποίοι προέρχονταν από τη νότια και ανατολική Ευρώπη. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, οι μετανάστες στις Η.Π.Α προέρχονται κυρίως από την Λατινική Αμερική και την Ασία. Αν και οι μετανάστες ήταν καλοδεχούμενοι στην Αμερική σαν εργάτες, εντούτοις από την αρχή, η πολιτική έναντι των μεταναστών χαρακτηρίζεται από μια ισχυρή πίεση για συμμόρφωση στις πολιτισμικές αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς της κυρίαρχης αγγλοσαξονικής ομάδας (Rego & Nieto, 2000:5).

Την εποχή αυτή εμφανίζεται η ιδεολογία του «χωνευτηρίου» η οποία αποτέλεσε τη βάση της αμερικάνικης πολιτικής μέχρι την δεκαετία του '60. Πολλές εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες αντέδρασαν στην πολιτική αυτή και προχώρησαν στην δημιουργία εθνικών παροικιών. Στη δεκαετία του '60, οι εθνικές και φυλετικές συγκρούσεις γενικεύτηκαν και οι διάφορες μειονοτικές ομάδες απαίτησαν το δικαίωμα να είναι διαφορετικές καθορίζοντας οι ίδιες το μέτρο διαφοράς και όχι η κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου,1997:152).

Στο τέλος της δεκαετίας του '60 καταργήθηκαν τα μέχρι τότε ξεχωριστά σχολεία για τους μαύρους, και θεσμοθετήθηκε η bilingual education act. Η τελευταία καθιέρωνε τη δίγλωσση διδασκαλία στα σχολεία, στα οποία φοιτούσαν μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από την αγγλική. Η ενασχόληση με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση αρχίζει στις αρχές της

δεκαετίας του '70. Στην εικοσαετία που ακολούθησε αποκρυσταλλώθηκαν διάφορες θέσεις οι οποίες συναντώνται και στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι θέσεις αυτές καταλαμβάνουν τις ακόλουθες κατευθύνσεις :

- Η πρώτη κατεύθυνση είναι η διδασκαλία του πολιτισμικά διαφορετικού. Η κατεύθυνση αυτή προτείνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων, για τη ζωή στην κοινωνία της πλειοψηφίας και τον επίσημο πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Τέλος, προτείνει και την καλλιέργεια της γνώσης του δικού τους πολιτισμικού υποβάθρου.
- Η προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων η οποία περιλαμβάνει όχι απλά μια καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των ομάδων, αλλά και την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των μαθητών.
- Οι μελέτες μεμονωμένων ομάδων οι οποίες αποτελούν ερευνητικές εργασίες ή διδακτικές παρεμβάσεις με αντικείμενο τις εμπειρίες και τον πολιτισμό μιας συγκεκριμένης εθνικής ομάδας.
- Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση η οποία είναι η πλέον δημοφιλής στην Αμερική έχει σαν στόχους : α) τη συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτισμικής πολλαπλότητας β) τη συνειδητοποίηση για την αναγκαιότητα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των πολιτισμικών διαφορών γ) τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές ζωής δ) την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα ευκαιριών για όλους τους ανθρώπους ε) την ισότητα στην κατανομή των κοινωνικών θέσεων για τα μέλη όλων των κοινωνικών ομάδων.
- Εκπαίδευση που είναι πολυπολιτισμική και κοινωνικά μετασχηματιστική. Πρόκειται για επιστήμονες οι οποίοι επιδιώκουν τη συνειδητοποίηση των δομικών αιτιών που προκαλούν την ανισότητα και διευρύνουν τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Goodenos, 1985:205-237).

(Ε) ΚΑΝΑΔΑΣ

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με τα εκπαιδευτικά συστήματα των Ηνωμένων Πολιτειών και της Αυστραλίας. Πριν την άφιξη των ευρωπαίων οι ντόπιοι Καναδέζοι είχαν αναπτύξει το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μετέπειτα άλλαξε ριζικά. Εκτός από τους Ευρωπαίους στην Αμερική υπήρχε και η μειονότητα των Αφροαμερικάνων σκλάβων. Με την άφιξη των Γαλλοκαναδέζων και των Αγγλοκαναδέζων υπήρξε μια ριζική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι όπως η κοινωνία του Καναδά χρειαζόταν. Η ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας αυτής, έχει σημαδευτεί από συζητήσεις γύρω από τη γλώσσα και την εθνικότητα. Υπήρχε πάντα το ερώτημα κατά πόσο θα έπρεπε η επίσημη γλώσσα του κράτους και η γλώσσα που θα χρησιμοποιείται στα σχολεία να είναι η αγγλική ή η γαλλική (Mitcell & Salsbury, 1998:60-65).

Όπως αναφέρουν οι Mitcell και Salsbury (1998), γύρω στο 1700 διάφοροι εξερευνητές κατάφεραν να διασταυρώσουν την ήπειρο, ανακαλύπτοντας το φυσικό της πλούτο. Έτσι προετοιμάστηκε ο δρόμος για πολλούς Ευρωπαίους για να εισέλθουν στη χώρα για οικονομικούς σκοπούς με αποτέλεσμα η χώρα σιγά σιγά να αναπτυχθεί οικονομικά. Το 1885, ολοκληρώνεται ο σιδηροδρομικός σταθμός με αποτέλεσμα ακόμη περισσότεροι Ευρωκαναδέζοι να έχουν κίνητρο να μεταναστεύσουν εδώ.

Ο Καναδάς είχε αναπτύξει ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα τα περισσότερα από τα οποία δεν υπήρχαν σε άλλες χώρες. Στο New Brunswick, είχε δοθεί μια σημαντική ευκαιρία να εξεταστούν θέματα που σχετίζονταν με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην περιοχή αυτή υπήρχαν περισσότερες από 70 μειονότητες, γι' αυτό και προκειμένου να διατηρηθεί η εθνική ενότητα και να μην δημιουργούνται προβλήματα η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν στα σχολεία ήταν η αγγλική και η γαλλική. Για το λόγο αυτό, δεν υπήρχαν ειδικά προγράμματα όπου οι αλλοδαποί μαθητές να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα. Η πολιτική αυτή δεν είχε κανένα αποτέλεσμα, αφού τελικά επικράτησε η αγγλική γλώσσα, λόγω της πίεσης των Αγγλοκαναδέζων προς τους Γαλλοκαναδέζους να εγκαταλείψουν τη γλώσσα και την κουλτούρα τους.

Στον Καναδά δεν υπήρξε κάποια επίσημη διαδικασία για την αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος (Mitchell & Salsbury, 1998:60-65).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Οι τεράστιες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συγκλόνισαν διάφορες χώρες της Ευρώπης και άλλων ηπείρων, δεν άφησαν αδιάφορη ούτε την Ελλάδα. Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ελλάδα έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής αλλοδαπών, οι οποίοι έρχονται είτε νόμιμα είτε όχι. Με την συνεχή έλευση πολλών εργατών που εργάζονται παράνομα, δεν μπορεί να καθοριστεί ο ακριβής αριθμός των αλλοδαπών στη Ελλάδα (Κατσίκας & Πολίτου, 1999:133).

Η Ελλάδα σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), αρχίζει να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής από τη δεκαετία του 1970. Τη δεκαετία αυτή παρατηρείται προσέλευση χιλιάδων αλλοδαπών από διάφορες χώρες και ειδικότερα από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Ασίας και της Αφρικής.

Την δεκαετία του 1980 έρχονται στην Ελλάδα πολλοί πρόσφυγες από την Τουρκία, Πολωνία, το Ιράν, τις χώρες της Μέσης Ανατολής και την Αιθιοπία ζητώντας πολιτικό άσυλο. Η δεκαετία του 1990 σημαδεύεται από την άφιξη Αλβανών πολιτών, οι οποίοι ήρθαν στη Ελλάδα εξαιτίας του ξαφνικού ανοίγματος των συνόρων. Δύο χρόνια αργότερα 200 άτομα το μήνα ζητούσαν πολιτικό άσυλο από τις Ελληνικές αρχές. Στη γεωγραφική θέση της Ελλάδας και στον σχετικά εύκολο τρόπο προσπέλασης σε συνάρτηση με τη δύσκολη αστυνόμευση της θαλάσσιας γραμμής οφείλεται το χαρακτηριστικό της παράνομης μετανάστευσης των τελευταίων χρόνων (Μπερερής, 2001:29,32-33).

Η μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής οφείλεται επιπλέον σε μεγάλο βαθμό και στο ρεύμα της παλιννόστησης. Την περίοδο 1890-1920 το 50 % περίπου των μεταναστών στις υπερπόντιες χώρες επιστρέφει ξανά στην Ελλάδα. Μέχρι το 1964, η παλιννόστηση υπολογίζεται ότι αποτελεί το 30-40%

της ετήσιας μετανάστευσης με μεγαλύτερα ποσοστά από τις Ευρωπαϊκές χώρες και κυρίως από τη Γερμανία. Μετά το 1973, παρατηρείται ότι αρχικά το ρεύμα παλιννόστησης εξισορροπείται με το ρεύμα μετανάστευσης, ενώ τελικά το υπερκαλύπτει. Την δεκαετία του 1980, 8 από τους 10 Έλληνες μετανάστες στην Γερμανία επιστρέφει στην Ελλάδα ενώ στην δεκαετία του 1990 το ρεύμα παλιννόστησης μειώνεται αισθητά (Μάρκου,1996:11-15).

Στον πληθυσμό της ελληνικής κοινωνίας, εκτός από τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες περιλαμβάνονται και κάποιες άλλες μειονότητες. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι α) Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης η οποία είναι η μόνη αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος και β) η μειονότητα των τσιγγάνων η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Φώτου,2002:16-17).

Τα πρώτα βήματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα έγιναν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με τη λειτουργία σχολείων στα οποία φοιτούσαν αποκλειστικά αλλοδαπά παιδιά. Αργότερα στις αρχές της δεκαετίας του 1980 δημιουργήθηκαν «οι τάξεις Υποδοχής» καθώς και τα «Φροντιστηριακά Τμήματα» τα οποία λειτούργησαν στα πλαίσια των κοινών σχολείων. Κυριότερος στόχος τους ήταν η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δραγωνά,2004:1-3).

Από το 1984 λειτουργούν στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη τα Σχολεία Παλιννοστούντων. Τα σχολεία αυτά αποτελούν μια ειδική μορφή εκπαίδευσης και έχουν μετονομαστεί τα τελευταία χρόνια σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστου,2001:1-6).

Επίσης, το 1996 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Βασική αποστολή του οργανισμού αυτού είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας κυρίως στα παιδιά και στους νέους. Παράλληλα, υποβοηθάει την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το ΙΠΟΔΕ ενεργοποιείται ταυτόχρονα για τη διδασκαλία και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία και σε άλλα μέρη του κόσμου.(www.ypepth.gr)

Γενικά, όσον αφορά την εκπαίδευση των παλιννοστούντων, μεταναστών και αλλοδαπών μαθητών και την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην

Ελλάδα ακολουθούνται πρακτικές που συγκλίνουν με αυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Παπαχρήστου, 2001:1-6).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (1999), δίνεται η δυνατότητα να μετατρέπονται και άλλα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά τα σχολεία αυτά ορίζονται σαν πειραματικά και στη συνέχεια υπάγονταν σε ΑΕΙ. Στην συνέχεια ιδρύονται τάξεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία έπειτα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου.

2.2 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει αποσαφήνιση του όρου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προτού όμως επιχειρηθεί κάτι τέτοιο θα αποτελούσε χρήσιμο εργαλείο εννοιολόγησης του παραπάνω όρου, αν αναλύαμε την έννοια του πολιτισμού και της κουλτούρας. Με τον όρο κουλτούρα εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε και συμπεριφερόμαστε (Fullinwider, 2001:4). Ο Γέρος (1989), αναφέρει ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας είναι : α) τα στοιχεία της κουλτούρας παρά τις έντονες διαφοροποιήσεις τους αποτελούν ένα ενιαίο οργανικό σύνολο β) τα στοιχεία που συνθέτουν την κουλτούρα είναι επίκτητα γ) τα στοιχεία της κουλτούρας τυγχάνουν της γενικότερης αποδοχής των μελών μιας κοινωνίας δ) η αποδοχή των πολιτιστικών στοιχείων από την κοινοτική πλειονότητα ολοκληρώνεται με τη μεταβίβαση τους στην επόμενη γενιά.

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001), ο όρος «πολιτισμός» με τη στενή έννοια, αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων. Με την ευρύτερη έννοια ο όρος του πολιτισμού αναφέρεται σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες, τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής και γενικότερα στον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου.

Εκτός όμως από την έννοια του πολιτισμού, υπάρχουν και οι έννοιες «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός», οι οποίες είναι ασαφείς και πολλές φορές καλούνται να αποδώσουν το ίδιο νόημα. Με τον όρο

«πολυπολιτισμικός» χαρακτηρίζεται μια άμεση αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι δρομολογούμενες διαδικασίες επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα (Κανακίδου & Παπαγιάννη,1998:12-13). Σύμφωνα με τον Κρίβα (2002), ο όρος «διαπολιτισμικός» σηματοδοτεί το άνοιγμα προς νέες εμπειρίες, προς τη συνάντηση πολιτιστικών στοιχείων άλλων λαών και άλλων τρόπων σκέψης, στοιχεία τα οποία μετατρέπονται σε περιεχόμενα μάθησης, μιας διαπολιτισμικής μάθησης.

Επιβάλλεται στο σημείο αυτό, να διευκρινιστούν και οι έννοιες της «διαπολιτιστικής αγωγής» και της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Με τον όρο «διαπολιτισμική αγωγή» γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση των νέων που έχουν διαφορετικές εθνικότητες από τους παιδαγωγικούς φορείς της χώρας στην οποία ζουν ή έχουν μεταναστεύσει. Στόχος της αγωγής αυτής είναι η άμβλυνση των όποιων διακρίσεων, προκαταλήψεων ή κοινωνικών στερεοτύπων (Λυγίζου,2002:134). Η «διαπολιτισμική αγωγή» δεν απευθύνεται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και στους μαθητές της χώρας υποδοχής, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και την επίτευξη της πολιτισμικής όσμωσης των εκπαιδευόμενων (Δάντη,1999:72).

Από την άλλη σύμφωνα με τον Φώτου (2002), με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», καθορίζεται το σύνολο των μεθόδων εκπαιδευτικής πρακτικής, που αποβλέπουν στον αμοιβαίο σεβασμό και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών με διαφορετική γλωσσική, εθνική και θρησκευτική καταγωγή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την αναγνώριση της ανομοιογένειας ως μια πραγματικότητα σε κάθε ανθρώπινη ομάδα. Ένας άλλος ορισμός που δίνεται για τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» από τον Παπά (2000), είναι ότι αποτελεί τη διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών, και ειδικότερα θεωρείται ως η εκπαίδευση «μέσω» πολλών πολιτισμών.

Μια έννοια που πολλοί πιστεύουν ότι έχει το ίδιο νόημα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι αυτή της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». Με τον όρο λοιπόν «πολυπολιτισμική εκπαίδευση», εννοούμε τον τρόπο σκέψης ο οποίος δημιουργείται στα πλαίσια του φιλελεύθερου πλουραλισμού προσεγγίζοντας με τον τρόπο αυτό την εκπαίδευση και την κοινωνία (Αι-

Haj,2002:4). Σύμφωνα με την Παλαιολόγου (2000), η «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» είναι η θεσμοποίηση της ιδέας μιας κοινωνίας στην οποία άνθρωποι από πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν να επιτύχουν την ενότητα, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Ένας άλλος ευρέως γνωστός όρος είναι αυτός της «διαπολιτισμικής παιδαγωγικής». Η διαπολιτισμική παιδαγωγική ως θεωρία έχει σαν προτεραιότητα να επιτύχει τους ακόλουθους σκοπούς: α) την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, β) την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού-εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού, γ) την «διαπολιτισμοποίηση» των γνωστικών αντικειμένων, και δ) τον εμπλουτισμό των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού (Αλαφοδήμου,2003:13-14). Ο Παπαχρήστου (2000), αναφέρει ως βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής τις παρακάτω: α) την αναζήτηση της ιδιαιτερότητας των ατόμων, και β) την προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και το προσωπικό στυλ μάθησης.

2.3 ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύπλευρο θεσμό ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της διδακτικής διαδικασίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τις ακόλουθες έξι διαστάσεις :

- Την πολιτισμική διάσταση η οποία περιλαμβάνει θέματα όπως είναι α) η ανάπτυξη ενός ετερογενούς εκπαιδευτικού σώματος και β) ενίσχυση των σχέσεων ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές ομάδες και τις επαγγελματικές οργανώσεις, κλπ.
- Την ηθική διάσταση που αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός ήθους διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Περιλαμβάνει μια λίστα από κριτήρια με τα οποία ετοιμάζει το προσωπικό ενός θεσμού. Επιπλέον με βάση τα κριτήρια αυτά κρίνεται η λειτουργία του θεσμού και οι διαπολιτισμικές του υποχρεώσεις.

- Την γνωστική διάσταση η οποία αναφέρεται σε μια περιοχή γνώσης για τον ρατσισμό και τις φυλετικές σχέσεις. Παράλληλα αφορά τη δημιουργία και τον παραμερισμό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων καθώς και τη γνώση των θεμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Τέλος, η γνωστική διάσταση περιλαμβάνει τη σχολική επίδοση ως κοινωνικό προϊόν καθώς και τις συνέπειες της πολιτισμικής ετερότητας για το σχολικό πρόγραμμα και τις διδακτικές μεθόδους.
- Την παιδαγωγική διάσταση η οποία αναφέρεται α) στις διδακτικές συμπεριφορές και β) στις επαγγελματικές στάσεις που είναι ουσιαστικής σημασίας με την προϋπόθεση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύσσεται για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Την επακόλουθη διάσταση, η οποία αναφέρεται στην συμπεριφορά και στις στάσεις που θα προσδοκούσε κανείς από τους μαθητές αν η ηθική του σχολείου εξέφραζε προσήλωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Την εμπειρική διάσταση σύμφωνα με την οποία οι νέες ικανότητες δεν αναπτύσσονται μόνο με γνωστικά μέσα αλλά συχνά χρειάζονται και εμπειρικά μέσα. Τα εμπειρικά μέσα είναι απαραίτητα ώστε να μπορέσει κανείς να εμβαθύνει στις καταστάσεις που βιώνουν τα μέλη των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Μάρκου,2002:42-44).

2.4 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διάρθρωση της κοινωνίας έτσι όπως είναι σήμερα, υπαγορεύει στο θεσμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να ακολουθεί κάποιες συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές προκειμένου να πραγματοποιηθούν κάποιοι στόχοι. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στα ακόλουθα σημεία :

➤ Κοινωνική μάθηση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κοινωνική μάθηση στοχεύει: α) στη ενσυναίσθηση, β) στην ανοχή, γ) στην αλληλεγγύη και δ) στην ικανότητα συνεργασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική μάθηση αποτελεί η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο.

➤ **Αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς.**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να μεταδίδει την εμπειρία ότι ο ατομικός πολιτισμός είναι ένας μεταξύ πολλών άλλων. Ως εκ τούτου, πρέπει να επιδιώκεται η εξάλειψη εθνικοκεντρικών αντιλήψεων και πολιτισμικών διαφορών.

➤ **Η πολυδιάστατη γενική μόρφωση.**

Βασικός στόχος της είναι η αναθεώρηση του προγράμματος διδασκαλίας του σχολείου και η κατάργηση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του.

➤ **Πολιτική αγωγή και αντιρατσιστική αγωγή.**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί σε μεγάλο βαθμό πολιτική αγωγή γι 'αυτό και η αγωγή ενάντια στην εθνική αντίληψη αποτελεί αναμφίβολα ένα εθνικό στόχο.

➤ **Η Διαπολιτισμική αντίληψη**

Η ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών και γενικότερα των μελών των μειονοτήτων καθορίζεται από την διαπολιτισμική κατάσταση. Η κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών των μεταναστών χαρακτηρίζεται από δύο πολιτισμούς. Για το λόγο αυτό αποτελεί επιτακτική η ανάγκη να αναπτυχθεί η διγλωσσία των παιδιών αυτών, προκειμένου να γνωρίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τόσο της χώρας που τους φιλοξενεί όσο και της χώρας προέλευσης τους (Ζωγράφου,2003:69-73).

Κάποιοι άλλοι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αξίζει να αναφερθούν είναι σύμφωνα με τον Gollnick & Chinn (1990), οι παρακάτω: α) προβολή της αξίας της πολιτισμικής διαφοροποίησης β) έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σεβασμός στο διαφορετικό γ) αποδοχή των επιλογών ζωής των άλλων δ) έμφαση στη ίση κατανομή της δύναμης και του πλούτου μεταξύ των κοινωνικών και εθνικών ομάδων.

2.5 ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ακολουθεί τρεις βασικές αρχές προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της και είναι οι ακόλουθες:

➤ **Ισοτιμία των πολιτισμών**

Με δεδομένο ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατικός αλλά εξελίσσεται, οι πολιτισμικές αξίες εξελίσσονται και αυτές και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες.

➤ **Ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.**

Βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη μιας ισότιμης αποδοχής του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, είναι η ισοτιμία των πολιτισμών και η ισότιμη αντιμετώπιση τους. Αν συμβεί το αντίθετο, η απόρριψη του μορφωτικού κεφαλαίου σημαίνει και απόρριψη και του ίδιου του μαθητή και συνεπώς και περιορισμό των μορφωτικών ευκαιριών.

➤ **Παροχή ίσων ευκαιριών**

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, θα πρέπει να υπάρχει παροχή ίσων ευκαιριών τόσο στους μειονοτικούς μαθητές όσο και στους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. Οι μειονοτικοί μαθητές θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας για την πρόσβαση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να καταλαμβάνουν κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις. Συγκεκριμένα, πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες, ψυχοκοινωνική σταθερότητα, και επιπλέον την ικανότητα πολιτικής συμμετοχής (Ζωγράφου, 2003:51-55).

2.6 ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διαφοροποίηση της σύγχρονης κοινωνίας και η μετατροπή της σε πολυπολιτισμική, οδήγησαν στη δημιουργία ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων. Κατά την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων αυτών, δημιουργήθηκαν διάφορες σχετικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνοψίζονται σε πέντε μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία αναλύονται πιο κάτω :

➤ **Το μοντέλο της αφομοίωσης**

Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, το έθνος επιβάλλει την απορρόφηση των πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικών ομάδων από τον αυτόχθονα ομοιογενή πληθυσμό, χωρίς όμως η απορρόφηση αυτή να είναι υποχρεωτική. Μέσω της αφομοιωτικής διαδικασίας, η διαφορετικότητα παύει να υπάρχει και ανοίγεται ένας επωφελής

δρόμος συμμετοχής στην κοινωνικοοικονομική κινητικότητα, στα πλαίσια μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας. Παρόλα αυτά, αν και πιστεύουν ότι η αφομοίωση είναι ο μοναδικός δρόμος της διαφορετικότητας, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου δεν είναι επίσημα ενάντια στην διατήρηση γνωρισμάτων διαφορετικότητας μέσω της διδασκαλίας ή της μητρικής γλώσσας (Βουκάνου,2003:18-19).

➤ **Το μοντέλο της ενσωμάτωσης**

Σύμφωνα με τον Δημητρίου (2003), η προσέγγιση της ενσωμάτωσης θεωρεί ότι επιρροή σε μια χώρα δεν ασκείται μόνο εις βάρος μιας μεταναστευτικής ομάδας αλλά συμβαίνει και το αντίστροφο. Δηλαδή, η μεταναστευτική ομάδα ασκεί επίδραση στην κυρίαρχη ομάδα και ταυτόχρονα γίνεται αποδεκτή η υπάρχουσα παράδοσή της. Εύλογη συνέπεια αποτελεί το γεγονός, ότι αφενός η μεταναστευτική ομάδα αποτελεί μέρος μιας νέας εθνικής ταυτότητας και αφετέρου η κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα «ανοίγεται» προς το διαφορετικό, επικοινωνεί με τους πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες και τελικά τους αποδέχεται. Στα πλαίσια της ενσωματωτικής προσέγγισης, δίνεται έμφαση στην κατεύθυνση της δημιουργίας μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας.

➤ **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Η σταδιακή διαπίστωση του γεγονότος ότι τα δύο προηγούμενα μοντέλα μειονεκτούσαν στο να δώσουν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα πολιτισμικής συνύπαρξης και κοινωνικής συνοχής, οδηγεί στην δημιουργία επιτακτικών πλέον αναγκών. Οι επιτακτικές αυτές ανάγκες δεν είναι άλλες από την δημιουργία ενός κοινωνικού πεδίου στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα αναπτύσσονται οι πολιτισμοί, χωρίς όμως να κινδυνεύει η ενότητα και η συνοχή τους. Για την ικανοποίηση αυτών των κοινωνικών αναγκών παρατηρήθηκε μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η αντίληψη αυτή είχε σαν συνέπεια σε πολλές χώρες να προωθούνται προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της

ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση. Η κοινωνία έκανε ένα βήμα μπροστά αφού βασικό κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα, πλέον δεν αποτελούσε μόνο το κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο αλλά και οι μειονοτικοί πολιτισμοί χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο.

Σύμφωνα με τον Δημητρίου (2003), βασικό σφάλμα της αντίληψης αυτής αποτελούσε το γεγονός ότι θεώρησε ότι ο πολιτισμός ως κυρίαρχη έννοια μπορεί να ειδωθεί ως άθροισμα επί μέρους πολιτισμών. Ο πολιτισμός όμως μεταβιβάζεται ή αποκτιέται, καθώς είναι ένα ιδανικό το οποίο υπερβαίνει τους εθνικούς πολιτισμούς.

Η λογική της πολυπολιτισμικής προσέγγισης προϋπέθεσε τον πολιτισμό ως πρωταρχική κατηγορία κοινωνικής ανάλυσης και απογύμνωσε τους επί μέρους πολιτισμούς από ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες. Τους αφαίρεσε έτσι την δυναμική των σχέσεων μέσα από τις οποίες αυτοί εξελίσσονται. Παράλληλα, τους ιδιαιοποίησε τονίζοντας τις διαφορές τους, τους εξωτικοποίησε και τελικά μάλλον αναίρεσε τον ίδιο τον στόχο της : η προσπάθεια διατήρησης της «διαφορετικής» πολιτισμικής ταυτότητας καλλιέργησε ανισότητες και εμπόδισε αλληλεπιδράσεις (Δημητρίου,2003:32-39).

➤ Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Όπως αναφέρει ο Δημητρίου (2003), στα μέσα της δεκαετίας του '80 οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου έθεσαν την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους. Αυτό έγινε με σκοπό να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους, ανεξάρτητα από εθνική και φυλετική προέλευση. Απαίτησαν τον μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν το ρατσισμό και κατ' επέκταση την κοινωνική ανισότητα προκειμένου να καταπολεμήσουν τον ρατσισμό.

Οι νεομαρξιστικές ιδέες είχαν σαφώς επηρεάσει το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο ουσιαστικά αρνείται να νομιμοποιήσει την κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από θεσμούς στο όνομα κάποιων καθολικών προαπαιτούμενων της κοινωνικής δράσης και της κοινωνικής συνοχής. Επιχειρείται μια βαθιά και ουσιαστική προσέγγιση στο πρόβλημα της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, αποδίδοντας στο κράτος την ευθύνη διαμόρφωσης όλων εκείνων των ιδεολογικών μηχανισμών που ελέγχουν τους θεσμούς και που παράγουν και αναπαράγουν ιδεολογίες όπως είναι ο ρατσισμός (Δημητρίου,2003:32-39).

➤ Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Προέκυψε από την ανάγκη αντιμετώπισης του φαινομένου της διαρκώς αυξανόμενης μετακίνησης πληθυσμών μεταξύ κρατών και ηπείρων καθώς επίσης και ως υποχρέωση υπέρβασης της πολιτικής «ίσων ευκαιριών αλλά άνισων προϋποθέσεων».

Το διαπολιτισμικό μοντέλο προωθεί την εισαγωγή ενός συστήματος σκέψης το οποίο αποδέχεται ότι οι τρόποι ζωής και οι αξίες των ανθρώπων είναι διαφορετικές. Λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους ανθρώπους. Από τη μια παρατηρείται η κοινωνική τάξη να αναπτύσσει τα δικά της πολιτισμικά πρότυπα και από την άλλη η κυρίαρχη τάξη έχει την δύναμη να αποδίδει ανώτερη αξία στη δική της πολιτισμική κληρονομιά επωφελούμενη από τις σχετικές συνέπειες. Στόχος εδώ είναι να υπάρξουν θεσμικά και κοινωνικά προγράμματα ώστε να αυξηθεί η συμβατότητα ανάμεσα στους μειονοτικούς και τον κυρίαρχο πολιτισμό. Υπό αυτούς τους όρους επιζητείται να εξασφαλισθεί ισότητα ευκαιριών για όλους.

Ο σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικής αλλαγής προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση η οποία είναι εδραιωμένη στις ανάγκες της διαπολιτισμικότητας μπορεί πράγματι να παίξει ένα αντισταθμιστικό ρόλο ως προς την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και την υπέρβαση πολιτισμικών ανισοτήτων (Δημητρίου, 2003:32-39).

2.7. ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρατηρώντας και εξετάζοντας όλα τα παραπάνω μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι απόλυτα εμφανές το γεγονός ότι παρουσιάζουν ορισμένες αδυναμίες στο να αντιμετωπίσουν ριζικά το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών.

Σύμφωνα με τη Μονάδα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής (1996), το αφομοιωτικό μοντέλο θεωρείται ότι είναι στενά

εθνοκεντρικό γιατί απαιτεί από τον μετανάστη να ξεπεράσει από μόνος του όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στην χώρα υποδοχής. Με τον τρόπο αυτό τον καταδικάζει στο ρόλο του παρατηρητή χωρίς να του παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να πραγματώσει τις δικές του δυνατότητες. Παράλληλα, υποχρεώνει τον μετανάστη να αποκοπεί από τις ρίζες του και του δίνει ως μοναδική δυνατότητα την απόλυτη προσαρμογή του στο πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής.

Το δεύτερο μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής και πολιτισμικές παραδοχές. Από τη άλλη αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα χωρίς να παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή σχετικών στάσεων και πρακτικών.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, παρουσιάζει μειονεκτήματα σε βασικά σημεία. Τα μειονεκτήματα αυτά εντοπίζονται σε συγκεκριμένα σχολικά προγράμματα στα οποία δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα που μπορούν να το χαρακτηρίσουν ως ρατσιστικό. Οι πραγματικές αιτίες για την διάκριση σε βάρος των μεταναστών δεν το ενδιαφέρουν, και δεν εισέρχεται σε ανάλυση και αναθεώρηση των ίδιων των θεσμών του κράτους οι οποίοι αποκλείουν τους μετανάστες από την συμμετοχή τους στην εξουσία. Παράλληλα, ευνοεί την δημιουργία κοινωνικού ελέγχου στις ομάδες των μεταναστών με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές παρεμβάσεις στη δομή της εξουσίας που μπορούν να προέλθουν από αυτές τις ομάδες. Ταυτόχρονα, δημιουργεί κοινωνικό διχασμό, επειδή τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Δημητρίου,2003:55-57).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, θέτει για πρώτη φορά την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική προέλευση τους. Το αντιρατσιστικό μοντέλο θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση η οποία περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής.

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο ενταξιακός

ρόλος της διαπολιτισμικότητας έγκειται στο να καθοδηγήσει τους «διαφορετικούς» σωστά και του εκ του ασφαλούς στο δρόμο που έχουν ήδη πάρει. Επίσης, στοχεύει τη συμμετοχή τους στα «αγαθά» του πλειονοτικού πολιτισμού που θα τους οδηγήσει σε ένα ποιοτικό πλαίσιο ζωής προσβάσιμο σε όλους (Μονάδα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής,1996:55-57).

2.8 ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΜΕΤΡΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αποτελεί κοινός τόπος το γεγονός, ότι μόνο τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται ο ρόλος και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν στη λήψη μέτρων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι παρακάτω:

A) Κοινωνικοί λόγοι

Η αύξηση του αριθμού των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την σχολική και την γενικότερη κοινωνική τους ένταξη (Λώλου,2000:404-405).

B) Εκπαιδευτικοί λόγοι.

Αφορούσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές (κυρίως η γλωσσική ανεπάρκεια και οι χαμηλές επίδοσεις τους). Επίσης, η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει και το αίτημα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Λώλου,2000:404-405).

Γ) Πολιτιστικοί λόγοι

Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές δέχονται πιέσεις για συμμόρφωση στο ελληνικό σχολείο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το δικό τους πολιτιστικό κεφάλαιο (Λώλου,2000:404-405).

Δ) Πολιτικοί λόγοι

Στα πλαίσια του συστήματος αλληλεξαρτήσεων, ανταλλαγών και μεταβολών, η Ελλάδα σαν μέλος Διεθνών Οργανισμών και έχοντας υπογράψει διεθνείς συνθήκες, αναγκάστηκε εκ των πραγμάτων να εγκαταλείψει την αντίληψη της μονοδιάστατης κουλτούρας. Η Ελλάδα θέσπισε νόμους και έλαβε μέτρα για τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Λώλου,2000:404-405).

Ε) Οικονομικοί λόγοι

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ως το «κλειδί» του εκσυγχρονισμού, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Λώλου, 2000:404-405).

2.9 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η δημογραφική σύνθεση πολλών περιοχών στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τα τελευταία χρόνια εξαιτίας του ισχυρού κύματος μετανάστευσης και παλιννόστησης. Εύλογη συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση. Η νέα σύνθεση της κοινωνίας εκφράζεται και στο σχολείο όπου δημιουργούνται νέες προκλήσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ευρύτερη κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Σκλάβου (2004), το σχολείο πρέπει να θεωρείται ως χώρος στο οποίο παρέχεται γνώση σε αυτούς που συμμετέχουν, αλλά παράλληλα παρέχονται και κοινές αξίες και συνήθειες. Στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας το σχολείο για να μπορέσει να υλοποιήσει κάτι τέτοιο θα πρέπει να ενσωματώσει διαδικασίες και μέτρα ώστε να εξασφαλίσει ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η ελληνική πολιτεία δεν έχει ακόμη ξεκαθαρίσει την πολιτική της απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες που φιλοξενεί. Θα πρέπει σύντομα να καταλήξει εάν η πολιτική που ακολουθεί θα είναι αφομοιωτική ή όχι. Η μέχρι τώρα πολιτική που ακολουθείται περιλαμβάνει ισχυρές

συμμορφωτικές πιέσεις στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, σύμφωνα με τη λογική της ομοιομορφίας. Συνήθως το σχολείο αντιμετωπίζει τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ως άτομα με ελλειμματική ιδιαιτερότητα. Για τη αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής το σχολείο λαμβάνει μέτρα για τη ένταξή τους, που σε πολλές περιπτώσεις πετυχαίνει τη περιθωριοποίησή τους αφού αγνοεί να ενσωματώσει στοιχεία που αλλάζουν και την «κουλτούρα» του σχολείου (Σκλάβου,2004:21-22).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν, να θεσμοθετηθούν και να ενσωματωθούν διαδικασίες στο σχολείο που δεν εγκλωβίζουν τους μαθητές σε καταστάσεις ελλείμματος και που δεν περιορίζουν την εκπαιδευτική αντιμετώπιση τους σε αντισταθμικές πρακτικές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια σοβαρή δυνατότητα και παρέχει μια ευκαιρία για οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, που όλα τα σχολεία έχουν ανάγκη για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας. Η επίτευξη αυτού του σκοπού απαιτεί μια ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια και τη στενή συνεργασία πολλών φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων (Σκλάβου,2004:22).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος είναι στενά συνυφασμένος με κάθε μορφή ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα σήμερα, παρατηρείται μια ραγδαία επιστημονική και οικονομική πρόοδος με αποτέλεσμα να είναι αναγκαία όσο ποτέ άλλοτε η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν την ειδικότητά τους καθώς και για θέματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η επιμόρφωση αποτελεί πολύτιμη αρωγή για τον εκπαιδευτικό, αφού η τελευταία συμπληρώνει, βελτιώνει και εκσυγχρονίζει τη βασική εκπαίδευσή του. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου (Καραμπίνη,2003:23-25).

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται είτε ως η διαδικασία άσκησης σε δεξιότητες και νέες μεθόδους διδασκαλίας ή ως η παροχή νέων πληροφοριών και γνώσεων (Καπετανίδου,2002:98).

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001), με τον όρο «επιμόρφωση» εννοείται μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία συστηματικά οργανωμένη, η οποία μπορεί να είναι θεσμοθετημένη ή όχι. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει αφενός θεσμοθετημένες δραστηριότητες της Τυπικής Εκπαίδευσης συνήθως υποχρεωτικού χαρακτήρα, και αφετέρου οργανωμένες αλλά μη θεσμοθετημένες δράσεις της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης (Καραμπίνη,2003:23-25).

Ειδικότερα, ο όρος «διαπολιτισμική επιμόρφωση» υποδηλώνει την επιδίωξη για εγκαθίδρυση της διαπολιτισμικότητας ως οργανωτικής αρχής της εκπαίδευσης ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη να εξεταστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν ή μπορούν να διευκολύνουν την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού. Παράλληλα, η «διαπολιτισμική επιμόρφωση» προσανατολίζεται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία στηρίζονται σε αναλύσεις της επαγγελματικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών και έχουν ως άμεσο στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών,1997:148).

3.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Πρωταρχικός στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να τους προσφέρει τις αναγκαίες διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και να συμβάλουν στην υλοποίηση των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι σχετικοί με την εκπαίδευση φορείς αλλά και η κοινωνία γενικότερα σε θέματα συνύπαρξης διάφορων πολιτιστικών ομάδων, σημαντική θα αποδειχθεί η αξιοποίηση της θετικής εμπειρίας άλλων χωρών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Αλιφεροπούλου,2003:271-272).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας άρτιας θεωρητικά και πρακτικά εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αναπλήρωση των κενών της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Μέσω της διαδικασίας αυτής

θα γίνουν γνώστες των μορφών πολιτιστικής έκφρασης που εντοπίζονται στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.

Ευρύτερος σκοπός της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης θα πρέπει να θεωρείται η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε κάθε γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο προς την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης διαπολιτισμικής επιμόρφωσης θα διαδραματίσει η απόκτηση των απαραίτητων ψυχοπαιδαγωγικών γνώσεων για την συνολική στήριξη των μαθητικών αυτών πληθυσμών και κυρίως για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και την αποδοχή της ετερότητας (Αλιφεροπούλου,2003:271-272).

3.3 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν προκειμένου οι μορφές διαπολιτισμικής επιμόρφωσης να λειτουργήσουν σωστά είναι οι παρακάτω :

- Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη ακαδημαϊκής μόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οποιαδήποτε βελτίωση, διεύρυνση ή ανάπτυξη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων ή ικανοτήτων πρέπει να στηρίζεται στη βασική εκπαίδευση.
- Αν και βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη επιμόρφωσης είναι η προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση, εντούτοις δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η ταυτότητα της επιμόρφωσης προσδιορίζεται αποκλειστικά από το είδος της βασικής εκπαίδευσης .
- Η επιμόρφωση αποτελεί μια διαδικασία την οποία μπορεί κάποιος να ακολουθήσει είτε σε συλλογικό είτε σε ατομικό επίπεδο. Καθημερινά ο εκπαιδευτικός δέχεται επιδράσεις από την τάξη, από τους

συναδέλφους του, από τη μελέτη επιστημονικών περιοδικών, παρακολούθηση διαλέξεων κλπ, με αποτέλεσμα να προβληματίζεται και να τροποποιεί ανάλογα την σκέψη του. Η προσωπική όμως επιμόρφωση δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλο το φάσμα των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού, γι'αυτό και είναι αναγκαίο να λειτουργεί σε συλλογικό επίπεδο, είτε ενδοσχολικό είτε εξωσχολικό.

- Η επιμόρφωση αποτελεί εύλογα ένα αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Πρέπει να είναι συνεχής και αδιάκοπη, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός απελευθερώνεται από περιορισμούς και μεγάλο φόρτο εργασίας.
- Με δεδομένο το γεγονός ότι η δια βίου παιδεία αποσκοπεί στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, τότε μπορεί να γίνει αποδεκτό και το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να ενταχθεί στα πλαίσια της πολιτικής της δια βίου παιδείας
- Η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για την αυτοεξέλιξη του εκπαιδευτικού, πράγμα που σημαίνει ότι κάθε αλλαγή στην συμπεριφορά του είναι αυτοπροσδιορισμένη και αυτορυθμιζόμενη.

(Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου,1996:86-88).

3.4 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού σε αλλοδαπούς μαθητές, έχει αυξηθεί σε ποσοστό του 400%. Αν λάβει κανείς υπόψη και το σύνολο των παλιννοστούντων μαθητών, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το ένα στα εννέα παιδιά που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία είναι αλλοδαπά ή παλιννοστούντα (Κατσίκας,2001).

Η ελληνική κοινωνία θα πρέπει σύντομα να συνειδητοποιήσει, ότι δεν πρόκειται για ένα παροδικό φαινόμενο αλλά για μια κατάσταση που χρειάζεται αντιμετώπιση ώστε να μειωθούν στο ελάχιστον τα τυχόν προβλήματα που υπάρχουν. Σύμφωνα με τον Πίγκα (2004), η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, χωρίς όμως να παραλείπει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών που προέρχονται από ξένες χώρες, κατανοώντας με τον τρόπο αυτό τα προβλήματα τους.

Στα πλαίσια της διαδικασίας αλλαγής του τρόπου αντιμετώπισης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων οι εκπαιδευτικοί αφού τύχουν της κατάλληλης επιμόρφωσης θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ομάδων αυτών. Συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι, μπορούν να συμβάλουν αφενός στην ανάδειξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μειονοτικών ομάδων και αφετέρου στο να βοηθήσουν στην εξάλειψη της προκατάληψης και του ρατσισμού (Σπινθουράκη, 2002:202-203).

Η σημασία της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης αναγνωρίζεται από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και την επιστημονική κοινότητα, καθώς θεωρείται ως το πλέον κατάλληλο μέσο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατά προέκταση τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Παπαναούμ,2003:130).

Σύμφωνα με τον Νάσαινα (1999), ο βαθμός διάθεσης και ανταπόκρισης ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές εξελίξεις προσδιορίζεται από την οργάνωση, τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Η μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου και κατ' επέκταση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτιστικές απαιτήσεις της εποχής μας. Πλέον, επικρατεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει μόνο να κατέχουν τις γνώσεις για το πως να μαθαίνουν τους μαθητές, αλλά προπάντων να τους προετοιμάζουν πνευματικά και ηθικά ώστε να διαδραματίζουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων.

Οι καθηγητές οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία με αλλοδαπούς μαθητές, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα, γιατί η βασική τους εκπαίδευση δεν τους έχει δώσει τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική

πραγματικότητα του σχολείου των ημερών μας. Κατά την περίοδο της βασικής εκπαίδευσης των περισσότερων εκπαιδευτικών, η Ελλάδα αντιμετώπιζε μόνο το πρόβλημα της εσωτερικής ή εξωτερικής μετανάστευσης των ίδιων των Ελλήνων, αφού κανένας δεν μπορούσε να φανταστεί ότι η Ελλάδα θα γινόταν η ίδια κάποια μέρα χώρα υποδοχής μεταναστών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Σπινθουράκη, 2002:203). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τυγχάνει να διδάσκουν σε Έλληνες, σε αλλοδαπούς και σε παλιννοστούντες μαθητές συγχρόνως, θα πρέπει να διαχειρίζονται με τον καλύτερο τρόπο την ετερότητα της τάξης τους, καθώς επίσης και να επικοινωνούν με όλους τους μαθητές και τους γονείς τους, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη μάθηση και στη βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών (Μακρή,2004:273). Για να μπορούν να επιδοθούν σε κάτι τέτοιο, θα πρέπει οι οργανισμοί που είναι επιφορτισμένοι με την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν μια πολιτική που να ευνοεί την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καρατζιά,2000:269).

Επίσης η Καρατζιά (2000), αναφέρει ότι η αρχική εκπαίδευση των εργαζομένων και η κατάρτισή τους καθίστανται σε πολύ μικρό διάστημα ανεπαρκείς εξαιτίας του γρήγορου ρυθμού με τον οποίο οι γνώσεις του ανθρώπου σε όλους τους τομείς πολλαπλασιάζονται. Για το λόγο αυτό αποτελεί πλέον κοινό τόπο η θέση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση του ατόμου και ιδιαίτερα η επαγγελματική του κατάρτιση πρέπει να είναι συνεχής και πρέπει να προσφέρεται με όλα τα δυνατά μέσα.

3.5 ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η επιμόρφωση ως θεσμός, ανάλογα με διάφορα κριτήρια που λαμβάνονται κάθε φορά διακρίνεται σε διάφορες μορφές. Οι διακρίσεις αυτές αφορούν όλα τα είδη της επιμόρφωσης συμπεριλαμβανομένου και της διαπολιτισμικής.

Λαμβάνοντας το κριτήριο του σκοπού της επιμόρφωσης, διακρίνεται σε α) επιμόρφωση με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και σε β) επιμόρφωση με στόχο την εξυπηρέτηση αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρώτη μορφή

επιμόρφωσης θέτει ως άξονα διαμόρφωσης του προγράμματος της τον εκπαιδευτικό, που ως άτομο έχει τις δικές του εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες όπως αυτές διαμορφώνονται στον χώρο εργασίας του. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός αναμένεται να γίνει ενεργά συμμετέχων στην διαμόρφωση των στόχων της όλης επιμορφωτικής διαδικασίας ενώ παράλληλα αποκτά το δικαίωμα να επιλέγει τον τρόπο επιμόρφωσης του για να ικανοποιεί με τον τρόπο αυτό όσο το δυνατόν πληρέστερα τις παραπάνω ανάγκες του. Η δεύτερη μορφή επιμόρφωσης θέτει σαν πρώτη προτεραιότητα το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα την ομαλή λειτουργία και αποτελεσματικότητα του. Στην μορφή αυτή της επιμόρφωσης, το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού δεν είναι εξασφαλισμένη, εξαιτίας της έλλειψης αμεσότητας του προγράμματος με τις καθημερινές ανάγκες των διδασκόντων (Αλεξόπουλος,1999:32-39).

Με κριτήριο τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι μορφές επιμόρφωσης μπορούν να διακριθούν σε α) Υπαρκτές οι οποίες είναι οι ανάγκες που καταγράφονται για να αντιμετωπιστούν τα άμεσα προβλήματα του εκπαιδευτικού πλαισίου και σε β) Ενδεχόμενες οι οποίες είναι οι ανάγκες που θα προκύψουν μακροπρόθεσμα στο πλαίσιο της μεταβολής των επιστημονικών και κοινωνικών δεδομένων (Χατζηπαναγιώτου,2001:64).

Μια άλλη διάκριση που μπορεί να γίνει όπως αναφέρει ο Αλεξόπουλος (1999) όσον αφορά τον σκοπό της επιμόρφωσης, είναι με βάση τα κριτήρια : α) αν επιχειρεί να συμπληρώσει τις ανεπάρκειες της βασικής εκπαίδευσης. Ο στόχος αυτός έχει υιοθετηθεί από τις παραδοσιακές πολιτικές επιμόρφωσης που κυριάρχησαν τις δεκαετίες '60 και '70. Οι πολιτικές αυτές έχουν την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι μια στατική κατάσταση στην οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμοστεί προκειμένου να μην διαταράξει την ισορροπία β) αν στοχεύει στον αναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές των τελευταίων χρόνων έχουν υιοθετήσει τον στόχο αυτό, οι οποίες θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός και η εκπαίδευση αποτελούν δυναμικά στοιχεία της κοινωνίας, τα οποία θα πρέπει

να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους.

Συγγενές με το κριτήριο του σκοπού είναι και αυτό του περιεχομένου το οποίο θα μπορούσε να είναι επιστημονικό, παιδαγωγικό ή θεωρητικό, πρακτικό κλπ. Στοιχεία που αποτελούν την διαφοροποίηση αυτή αποτελούν: α) το κοινό στο οποίο απευθύνεται και προπάντων η κατάρτιση που έχει λάβει, οι προσωπικές ανάγκες που θέλει να ικανοποιήσει ο ενδιαφερόμενος με την συμμετοχή του στο πρόγραμμα, η θέση του στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και β) ο σκοπός που σκοπεύει να υλοποιήσει ο οργανωτής του (Αλεξόπουλος, 1999:32-39).

Μια άλλη διάκριση αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης έχει να κάνει με την ποικιλομορφία ή την ομοιομορφία του. Η επιμόρφωση λοιπόν μπορεί αφενός να χαρακτηρίζεται από την ποικιλία προγραμμάτων ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες του κάθε εκπαιδευτικού, την θέση του στην ιεραρχία εκπαίδευσης και το ιδιαίτερο αντικείμενο απασχόλησης του. Αφετέρου, μπορεί να είναι ομοιόμορφη για όλους τους συμμετέχοντες, όπως συμβαίνει στα επιμορφωτικά προγράμματα πολλών Ευρωπαϊκών χωρών.

Ένα ακόμα μορφολογικό χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης είναι και η χρονική διάρκεια. Ως προς την χρονική τους διάρκεια τα επιμορφωτικά προγράμματα διακρίνονται σε ταχύρυθμα και μακροχρόνια. Τα ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται με την μορφή σεμιναρίων, διάρκειας λίγων ημερών ή εβδομάδων, από ειδικά κέντρα, ενώσεις εκπαιδευτικών και παιδαγωγικούς οργανισμούς, και εντοπίζονται σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η μορφή αυτή των προγραμμάτων επιδιώκει την εξοικείωση του νέου εκπαιδευτικού με το περιβάλλον εργασίας του, την γρήγορη προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για αλλαγές στην δομή και στην λειτουργία του σχολείου και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τυχόν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ένα βασικό πλεονέκτημα των ταχύρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ότι επιτυγχάνουν την μαζική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού με σχετικά μικρό κόστος.

Τα μακροχρόνια από την άλλη επιμορφωτικά προγράμματα, όπως είναι παραδείγματος χάρη η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές από πανεπιστήμια και άλλα ανώτερα ιδρύματα, έχουν διάρκεια μεγαλύτερη

από ένα ακαδημαϊκό έτος. Αποβλέπουν κυρίως στην εμβάθυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε κάποιο τομέα της εκπαίδευσης προκειμένου είτε να ασχοληθούν με την έρευνα είτε να αναλάβουν θέσεις ως επιμορφωτές, σχολικοί σύμβουλοι κλπ. Το ενδιαφέρον των προγραμμάτων αυτών εστιάζεται στην βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του διδακτικού προσωπικού και στην εκ μέρους του απόκτηση των δεξιοτήτων (Αλεξόπουλος,1999:32-39).

Λαμβάνοντας σαν κριτήριο το στοιχείο του σχήματος, μπορούμε να διακρίνουμε την επιμόρφωση σε υποχρεωτική και προαιρετική. Η υποχρεωτικότητα ή ο εθελοντισμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον οργανωτικό φορέα και τον σκοπό που έχει θέσει για την επιμόρφωση, την βαθμίδα της εκπαίδευσης, το κοινωνικό και μορφωτικό status των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών καθώς και τον τύπο της επιμόρφωσης ως προς τον σκοπό και το περιεχόμενο (Αλεξόπουλος,1999:32-39).

Με το κριτήριο τον τόπο διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος διακρίνουμε τις παρακάτω μορφές : α) Την επιμόρφωση έξω από το σχολείο, με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων. Η μορφή της επιμόρφωσης έξω από τα σχολεία με ειδικά πρόγραμμα, αποτελεί την παλαιότερη μορφή οργανωμένης εκπαίδευσης αφού η καθιέρωση της χρονολογείται από τον περασμένο αιώνα. Αρχικά, βασικός στόχος αυτής της μορφής επιμόρφωσης ήταν η συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αφού την εποχή εκείνη κρίθηκε ότι δεν ήταν αρκετή για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής (Ζησιμοπούλου,2001:142).

β) Ενδοσχολική Επιμόρφωση. Αν αποδεχτούμε το γεγονός ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική μονάδα και από την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, σήμερα συνίσταται και εφαρμόζεται ήδη σε πολλές χώρες η ενδοσχολική επιμόρφωση. Η μορφή αυτή της επιμόρφωσης αποβλέπει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και συνδέεται με τάση για ενίσχυση της αυτομίας της. Η τάση αυτή υλοποιείται με τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και πόρων στα σχολεία καθώς και με την εισαγωγή συμμετοχικών διαδικασιών διοίκησης στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ξωχέλης & Παπαναούμ,2000:7).

Η μορφή αυτή της επιμόρφωσης έχει δύο βασικές παραδοχές :α) ότι η σχολική μονάδα είναι ο πυρήνας για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης β) ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται σε κάθε σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εργατικό δυναμικό του. Αφετηρία για την ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελούν οι επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας σε συνάρτηση με ανάγκες και προβλήματα που συνδέονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ιδιομορφίες που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα. Σημαντικοί στόχοι της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι : α) Να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς η διάθεση να συμμετέχουν σε τακτά διαστήματα στην επιμορφωτική διαδικασία και γενικότερα να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη δια βίου παιδεία. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους εξέλιξη β) Να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να υποστηριχθεί η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Βασικό μέλημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι να περάσει στις σχολικές μονάδες το πνεύμα και το μήνυμα ότι αποτελεί πρωτοβουλία και ευθύνη του ίδιου του σχολείου και πρέπει να εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς (Ξωχέλλης,2000:10-12).

γ) Η επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο : εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η μορφή αυτή της επιμόρφωσης αποτελεί ένα συνδυασμό στοιχείων από τις δύο προηγούμενες μορφές επιμόρφωσης και το βασικότερο χαρακτηριστικό που την διακρίνει είναι το γεγονός ότι σε σύγκριση με τις άλλες δύο μορφές είναι περισσότερο ευλύγιστη. Η ευλυγισία αυτή θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να είναι εφικτή η κάλυψη των εκπαιδευτικών αλλαγών του συστήματος καθώς επίσης και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση των άμεσων και ειδικών αναγκών του σχολείου ως επίκεντρου και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αποτελούν τον βασικότερο στόχο της μορφής αυτής της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο είναι δυνατόν να οργανωθεί είτε μέσα είτε έξω από το σχολείο, με αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ή με συνεργασία εκπαιδευτικών και υπηρεσιακών εκπαιδευτικών αρχών. Επίσης, είναι δυνατόν να λειτουργήσει παράλληλα με την διδακτική απασχόληση καθώς επίσης και με απαλλαγή από τα

εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Μια σειρά από τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνεται αυτή η μορφή επιμόρφωσης είναι : η παρακολούθηση προγραμμάτων βραχείας διάρκειας, συμμετοχή σε σεμινάρια, διαλέξεις, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών, παρατήρηση στην τάξη κ.α (Ζησιμοπούλου,2001:175-176).

3.6 ΦΟΡΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

A) Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

Το ΠΕΚ είναι νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου, το οποίο υπάγεται διοικητικά κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ, μια και η διοίκηση και το λειτουργικό πλαίσιο τους καθορίζονται απευθείας από τον υπουργό. Αποτελεί ένα φορέα επιμόρφωσης ο οποίος έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια. Ο ρόλος του υπουργείου είναι επίσης ουσιαστικός και σε μια σειρά άλλων βασικών χαρακτηριστικών της επιμόρφωσης των ΠΕΚ, όπως τον καθορισμό του αριθμού των επιμορφούμενων, στον προσδιορισμό του τρόπου αξιολόγησης τους, στην κατάρτιση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών κ.α. Κάθε ΠΕΚ οργανώνει διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειας του. Προκειμένου να ικανοποιηθεί η ανάγκη για εξοικείωση των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του σχολείου, καθώς και η ανάγκη για συμπλήρωση των γνώσεων τους δημιουργούνται μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα (Αλεξόπουλος,1999:58-61).

Το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, χρηματοδοτεί τα Π.Ε.Κ ώστε να αναλαμβάνουν την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια αποσκοπούσαν στην κατάρτιση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες θα ενισχύσουν τη διδακτική και επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου και την παρεχόμενη εκπαίδευση (Παμουκτσόγλου,2003:164-165).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, όσον αφορά το θεματολόγιο των προγραμμάτων αυτών υπήρξε μια επικέντρωση στο γλωσσικό μάθημα και στην εκπαίδευση των ομογενών–παλιννοστούντων μαθητών. Πολύ λίγα προγράμματα αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν πολιτισμικά

μειονεκτούντες ομάδες όπως είναι οι τσιγγάνοι (Παμουκτσόγλου,2003:168-169).

Οι βασικότεροι στόχοι των σεμιναρίων ομαδοποιούνται με σειρά συχνότητας σε α) ενημέρωση εκπαιδευτικών β) ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών γ) διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση δ) νέες διδακτικές προσεγγίσεις ε) αντιμετώπιση μειονοτήτων ε) κατανόηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μεθοδολογικές ενισχύσεις στ) διεύρυνση γνώσεων η) διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική θ) μετανάστευση ι) εκπαιδευτικά συστήματα (Παμουκτσόγλου,2003:170).

Όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων, ανεξάρτητα από τον τύπο του προγράμματος ομαδοποιημένα εμφανίζουν κατά σειρά συχνότητας τις παρακάτω ενότητες: α) Έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης β) Προγράμματα διδακτικής Προσέγγισης γ) Θεσμοί της Ενισχυτικής Διδασκαλίας δ) Εκπαιδευτική πολιτική και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ε) Ταυτότητες-Ανθρώπινα δικαιώματα στ) Σχολικό κλίμα-Ανθρώπινη συμπεριφορά η) Ο ρόλος του σχολείου θ) Εκπαιδευτικά συστήματα ι) Διάφορες θεματικές άσχετες με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παμουκτσόγλου,2003:171).

B) Διδασκαλείο Πατρών

Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Διδασκαλείο Πατρών εμπλουτίζει τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τις βασικές τους σπουδές. Οι μετεκπαιδευόμενοι αποκτούν νέα προσόντα με τη φοίτηση τους στο Διδασκαλείο και ανανεώνουν τις επιστημονικές τους γνώσεις ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου. Οι μετεκπαιδευόμενοι, και ιδιαίτερα οι γυναίκες, ενδιαφέρονται περισσότερο για μαθήματα που εντάσσονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με την επιλογή και την παρακολούθηση μαθημάτων που σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για την σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων προσέγγισης τους καθώς και για τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας (Τζιντζίδης,2004:422).

Όπως συμβαίνει στα περισσότερα Διδασκαλεία, έτσι και στο Διδασκαλείο Πατρών οι μετεκπαιδευόμενοι έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν μαθήματα από ένα ευρύ φάσμα προσφερόμενων μαθημάτων. Σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών, ο βασικότερος σκοπός του Διδασκαλείου δεν είναι άλλος από το να δοθεί ένας σύγχρονος επιστημονικός εξοπλισμός στους μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, επιδιώκει να διαμορφωθούν από τους εκπαιδευτικούς νέες στάσεις που θα τους επιτρέπουν να βελτιώσουν την καθημερινή διδακτική και εκπαιδευτική τους λειτουργία καθώς επίσης και να καταλάβουν επιτελικές θέσεις στην εκπαίδευση συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην συνολική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Στο Διδασκαλείο Πατρών προσφέρονται οι πιο κάτω κατευθύνσεις: α) Διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων β) Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση γ) Οργάνωση-Διοίκηση και σχεδιασμός της εκπαίδευσης δ) Διδακτική των φυσικών επιστημών και μαθηματικών (Τζιντζίδης,2004:417-418).

Γ) Το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών

Ο φορέας αυτός έχει προσφέρει πάρα πολλά τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό καθώς και για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές. Επίκεντρο αυτής της προσπάθειας είναι ο συνεδριακός θεσμός του Κέντρου, ο οποίος μέχρι σήμερα έχει διοργανώσει πέντε επιτυχημένα συνέδρια με κεντρικό θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο εν λόγω συνεδριακός θεσμός, κατάφερε να διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με παρεμφερή συνέδρια και να εξελιχθεί σε ισχυρό θεσμό. Η διαφορά αυτή έγκειται στην συνδυασμένη παρουσίαση και εισήγηση θεμάτων από πανεπιστημιακούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να βρίσκονται στο ίδιο τραπέζι ο ερευνητής με τον μαχόμενο εκπαιδευτικό και να γίνεται ένας συνδυασμός της παρουσίασης των στατιστικών αποτελεσμάτων και της εμπειρίας. Επίσης, ένα άλλο πρωτοποριακό στοιχείο του συνεδρίου αποτελεί ο προσανατολισμός σε συγκεκριμένα προβλήματα του αντικειμένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως και οι προτάσεις και οι πρακτικές λύσεις που δίνονται (Γεωργογιάννης,2003:116-121).

Δ) Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών

Το Κ.Ε.Δ.Α του τμήματος φιλοσοφίας, παιδαγωγικής, ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, ιδρύθηκε το 1996 και έχει εξελιχθεί σε ένα σημαντικό πανεπιστημιακό Κέντρο για τη μελέτη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Οι βασικότεροι στόχοι του Κ.Ε.Δ.Α είναι: α) η προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο β) η ανάπτυξη και εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων

διαπολιτισμικής φύσεως γ) η συνεργασία με αντίστοιχα πανεπιστημιακά Κέντρα δ) η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας με τη διοργάνωση και τη διεξαγωγή σεμιναρίων, συμποσίων και συνεδρίων (www.keda.gr).

Το Κέντρο δραστηριοποιείται ερευνητικά στους πιο κάτω τομείς: α) θεωρίας και μεθοδολογίας β) εκπαιδευτικής πολιτικής γ) σχολικού περιβάλλοντος δ) εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ε) τεκμηρίωσης και πληροφόρησης.

Το Κέντρο συνεργάζεται με τους σημαντικότερους φορείς που ασχολούνται με τη σχολική και κοινωνική ένταξη διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στον ελλαδικό χώρο. Συνεργάζεται επίσης με Πανεπιστήμια και Ερευνητικά Κέντρα που έχουν ως αντικείμενο τη μελέτη διαπολιτισμικών θεμάτων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Παράλληλα, έχει αναπτύξει δίκτυα υποστήριξης και συνεργασίας με διαπολιτισμικά σχολεία, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και συνδέσμους γονέων. Επιπλέον, διαθέτει μια πλούσια βιβλιοθήκη η οποία είναι εμπλουτισμένη με βιβλία που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (www.keda.gr).

Ε) Δράση Σωκράτη-Comenius

Τα επιμορφωτικά Προγράμματα τα οποία διαπραγματεύονται παιδαγωγικά ζητήματα αποτελούν το 16% των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων που διοργανώνει το Π.Ε.Κ ενώ μόνο το 1% αφορούν το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μαθαίου,1999:16-17). Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού, είναι οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν άλλους φορείς επιμόρφωσης στους τομείς αυτούς, και ένας από αυτούς είναι και η Δράση Σωκράτη-Comenius 2.1-Ευρωπαϊκά Σχέδια Συνεργασίας για την Κατάρτιση Εκπαιδευτικού Προσωπικού Σχολικών Ιδρυμάτων η οποία υποστηρίζει συμπράξεις φορέων. Οι συμπράξεις των φορέων αυτών, έχουν σαν βασικό στόχο την βελτίωση της κατάρτισης των διδασκόντων καθώς επίσης και του υπόλοιπου προσωπικού που ασχολείται με την σχολική εκπαίδευση. Επίσης, στοχεύει στην ανάπτυξη στρατηγικών για την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στη τάξη (Ε.Ε,2000).

Η Δράση δίνει την δυνατότητα ανάπτυξης: α) Προγραμμάτων σπουδών, κύκλων μαθημάτων ή εκπαιδευτικών υλικών για την αρχική ή

ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικών ιδρυμάτων β) Διδακτικών μεθοδολογιών, παιδαγωγικών στρατηγικών και μαθησιακών υλικών για χρήση στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη γ) Δραστηριοτήτων κινητικότητας για φοιτητές Τμημάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, που μπορούν να συμπεριλαμβάνουν πρακτικής άσκησης (Ε.Ε,2000:46).

Ζ) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124τ.Α/17.6.1996), ο Ι.Π.Ο.Δ.Ε είναι πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και έχει σαν κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό. Επίσης, έχει αναλάβει και την ευθύνη για το συντονισμό των προσπάθειών που αφορούν τη εκτέλεση ποικίλων προγραμμάτων.

Επιπλέον, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε ως αρμόδιο όργανο της πολιτείας για τα ζητήματα ετερότητας στη εκπαίδευση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες για την εισαγωγή και ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, α) καταρτίζει, παρακολουθεί την εφαρμογή, ενισχύει και αξιολογεί εκπαιδευτικά προγράμματα για την ομαλή ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία της χώρας και ειδικότερα στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης β) παράγει διδακτικό υλικό για τη στήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, την ενίσχυση των επιδόσεων των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα του σχολείου γ) παράγει επιμορφωτικό υλικό για τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και των στελεχών της εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δ) σχεδιάζει και οργανώνει επιμορφωτικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ε) αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα σε σχέση με την παρουσία και την πορεία μέσα από τους σχολικούς θεσμούς των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών (www.ypepth.gr).

3.7 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Είναι κοινός τόπος η άποψη, ότι οι ιδέες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο ποσοστό τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν, για αυτό και θεωρείται ακόμη πιο αναγκαίος ο θεσμός της σωστής επιμόρφωσης, ο οποίος συνεπάγεται την αλλαγή στάσεων και την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν στο σημερινό σχολείο με την είσοδο των αλλοδαπών μαθητών.

Ένα σύνολο επιμορφωτικών πρακτικών μπορούν και πρέπει να στοχεύουν : α) στην βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, β) στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών, γ) στην κριτική αντιμετώπιση θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δ) στην προσαρμογή στις νέες συνθήκες (Μαυρογιώργος,1984) .

Πριν την διεξαγωγή οποιουδήποτε προγράμματος επιμόρφωσης, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη επιμορφωτικών σταδίων-προσεγγίσεις στην διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα στάδια αυτά μπορούν να οριοθετηθούν σε: α) Μακροεπίπεδο με επιμορφωτικές δραστηριότητες εισαγωγικού και πληροφορικού χαρακτήρα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου γίνεται γενική επαφή και γνωριμία και β) Μικροεπίπεδο όπου γίνεται ανίχνευση αναγκών των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαίδευση γενικά, ευαισθητοποίηση, ανοικτή συζήτηση, γνωριμία με ειδικά θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, οργάνωση πλαισίου δραστηριοτήτων επόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Σπινθουράκη, 2002:208-209).

Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2003), ο κάθε εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει συμμετάσχει σε κανένα επιμορφωτικό σεμινάριο, αναγκάζεται αυτοβούλως και χωρίς καμιά βοήθεια να δώσει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζει οι οποίες παιδαγωγικά μπορεί να μην ενδείκνυται. Επειδή

μερικά από τα προβλήματα αυτά διαφαίνονται και μερικά όχι, επιβάλλεται η έγκαιρη διάγνωση τους. Επομένως θέμα επιμόρφωσης αποτελεί και η ανάπτυξη του αισθητηρίου της διάγνωσης και πρόληψης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές.

Κατά την διάρκεια της διαδικασίας της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις που αφορούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα, πρέπει να διδαχθούν πως θα καταφέρουν να εξοικειώσουν τους αλλοδαπούς μαθητές με τον ελληνικό πολιτισμό καθώς και πώς οι μαθητές της πολυπολιτισμικής τάξης θα σέβονται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους και θα εξαλείψουν κάθε τάση ξενοφοβικής διάθεσης και εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Γεωργογιάννης,1997:53).

Παράλληλα, ο θεσμός της επιμόρφωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που σκοπό έχουν να τους καταρτίσουν γλωσσικά, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε μαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα και που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτιστικούς προορισμούς (Πίγκα,2004:40).

Ένας άλλος τομέας στον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να τύχουν επιμόρφωσης είναι η ψυχολογία των μαθητών και ιδιαίτερα των αλλοδαπών, οι οποίοι πολύ συχνά παρατηρείται να παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές, κακοπιστία και ευθιξία. Για το λόγο αυτό, ο διδάσκων θα πρέπει με ειδική προετοιμασία και στήριξη από ειδικούς, να προετοιμαστεί κατάλληλα για να μπορέσει να εντάξει στο κοινωνικό σύνολο της τάξης τους μαθητές αυτούς (Παμουκτσόγλου ,2003:256).

Η ευρηματικότητα είναι και αυτή ένα μέρος της επιμόρφωσης που πρέπει να δεχθεί ο εκπαιδευτικός. Ο τελευταίος, θα πρέπει συνεχώς να βρίσκει τρόπους ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών του, να αποφεύγει τον καταναγκασμό με αντικείμενα με τα οποία δεν προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών και γενικότερα να κάνει το μάθημα ελκυστικό. Επειδή όμως κάθε χρόνο το επίπεδο της κάθε τάξης είναι διαφορετικό, θα πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι κατά την διδασκαλία και να γίνεται προγραμματισμός ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων του τμήματος (Παμουκτσόγλου,2003:257).

Στα πλαίσια των επιμορφωτικών σεμιναρίων, θα πρέπει να παραδίδονται και γνώσεις που αφορούν την διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων δίνει μεν την ευχέρεια της ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, αυτό όμως καταλήγει και σε αντίθετες καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί παρεξηγώντας την ελευθερία που τους δίνεται καταλήγουν στην ασυδοσία και σε μια διδασκαλία χωρίς αρχή, συνέχεια και αποτέλεσμα (Παμουκτσόγλου,2003:258).

Όπως αναφέρει η Παμουκτσόγλου (2003), πολλές φορές παρατηρείται το φαινόμενο οι γονείς να επεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο και να ισχυρίζονται ότι η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές που ίσχυαν όταν αυτοί πήγαιναν σχολείο. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταρτιστεί κατάλληλα ώστε με υπομονή να μπορεί να αποσαφηνίζει και να απομυθοποιεί πολλά από αυτά που ίσχυαν πριν από πολλές δεκαετίες στην εκπαίδευση και να μπορεί να έχει μια καλή συνεργασία με τους γονείς (Παμουκτσόγλου,2003:261).

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, κρίνεται αναγκαία η λειτουργία οργανωμένων ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, που θα λειτουργούν είτε ως ανεξάρτητα προγράμματα είτε μέσα στα πλαίσια κάποιων. Σύμφωνα με την Πίγκα (2004), στα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί θα διδάσκονται μαθήματα όπως:

- α) Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα.
- β) Διδακτικές μέθοδοι για τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.
- γ) Κοινωνιογλωσσολογία και διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- δ) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολικό περιβάλλον.
- ε) Εφαρμογές μοντέλων εκπαίδευσης μειονοτικών ομάδων μαθητών.
- στ) Θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών και μειονοτικές ομάδες.

Μέσα από αυτή την οργανωμένη και ουσιαστική μορφή προγραμμάτων η επιμόρφωση αναμένεται να συμβάλει στην συνεχή ανανέωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, να προσεγγίζει δημιουργικά τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και τις διδακτικές μεθόδους, να σέβεται την αρχή της παιδαγωγικής ελευθερίας και

αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και να οικοδομεί με σιγουριά το ελληνικό σχολείο.

3.8 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Α) Το 1999 πραγματοποιήθηκε ένα δεκάωρο επιμορφωτικό σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, στα πλαίσια του προγράμματος: ΥΠΕΠΘ-Β' Κ.Π.Σ-Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.3.α Υποέργο: Ενδοσχολική επιμόρφωση με υπεύθυνο καθηγητή τον καθηγητή κ. Π. Λ. Ξωχέλλη. Το σεμινάριο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς τριών σχολείων της Ν. Αργολίδος, επειδή αντιμετώπιζαν προβλήματα εισόδου των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία.

Κυριότερος στόχος του σεμιναρίου αυτού, ήταν να εντοπιστούν τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές κατά την ένταξη τους σε μια ελληνική τάξη. Στην συνέχεια, μετά από πρακτικές και θεωρητικές δραστηριότητες οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους επιμορφωτές προσπάθησαν να βρουν τις λύσεις με τις οποίες η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών θα γίνει πιο ομαλή (Σπινθουράκη, 2002:206-207).

Β) Η Ανθοπούλου (2002), αναφέρει ότι στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, σχεδιάστηκαν μια σειρά παρεμβάσεων για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παρεμβάσεις αυτές, πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 1997-98 και 1998-99 σε 29 σχολεία του Νομού Αττικής κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων, η συνεργασία τους με το Κ.Ε.Δ.Α αποτελούσε την πρώτη τους δραστηριοποίηση με σχετικά με τη στήριξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Η φοίτηση στα τμήματα παροχής μαθησιακής βοήθειας ήταν δωρεάν και προαιρετική. Τα τμήματα αυτά λειτουργούσαν συνήθως στα τμήματα των σχολείων σε ώρες

αντίστροφες προς τις ώρες λειτουργίας του κανονικού προγράμματος του σχολείου (Ανθοπούλου,2002:253).

Η διδασκαλία γινόταν στους εξής δύο άξονες: α) Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα β) Στήριξη στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου σύμφωνα με την επιθυμία και τις ανάγκες των μαθητών όπως αυτές προέκυψαν από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους. Για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, λειτουργούσαν τμήματα αρχαρίων, μέσων και προχωρημένων ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Η διδασκαλία στα τμήματα αυτά συμβάδιζε κατά το δυνατόν με την ύλη του σχολείου. Για το λόγο αυτό και προκειμένου για να παρέχεται ουσιαστική και αποτελεσματική βοήθεια στους αλλοδαπούς μαθητές, υπήρχαν στην πλειοψηφία των σχολείων συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του προγράμματος και του σχολείου. Υπήρξε χρήση όχι μόνο των σχολικών βιβλίων αλλά και εξειδικευμένου υλικού που είχε παραχθεί από τον Κε.Δ.Α. (Ανθοπούλου,2002:253-254).

Οι καθηγητές που δίδασκαν στα τμήματα ήταν εκπαιδευτικοί που προέρχονται από χώρες από τις οποίες προέρχονταν οι πλειοψηφία των μαθητών, κατά κανόνα από τη Βόρειο Ήπειρο και Αλβανία, και κατείχαν πανεπιστημιακά διπλώματα από τις χώρες καταγωγής τους. Ένα ποσοστό από αυτούς είχαν ολοκληρώσει ή πραγματοποιούσαν μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή φοιτούσαν σε προπτυχιακό επίπεδο στο ελληνικό πανεπιστήμιο για την απόκτηση δεύτερου πτυχίου, ενώ όλοι τους είχαν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας στη ελληνική (Ανθοπούλου,2002:255).

Θεωρήθηκε ότι η παρέμβαση μέσα στο κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου είχε καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα. Η παρέμβαση, εκτός από γλωσσική διδασκαλία, περιελάμβανε υπό ιδανικές συνθήκες συνεργατική διδασκαλία με την οποία υπήρχε ένας δεύτερος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη ο οποίος είχε υποστηρικτικό ρόλο. Σε περίπτωση που υπήρχαν μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη παρακολούθηση του μαθήματος, εντάσσονταν σε ξεχωριστά τμήματα που λειτουργούσαν ορισμένες ώρες τη βδομάδα (Ανθοπούλου,2002:254).

Η πρώτη χρονιά λειτουργίας του προγράμματος, χαρακτηρίστηκε από συντηρητικά σχήματα λόγω αυξημένων αντιστάσεων τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Τη δεύτερη χρονιά συνεχίστηκε με μεγαλύτερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα, χάρη στην εξοικείωση των

εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων με τις διαδικασίες ένταξης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Ανθοπούλου,2002:253).

Γ) Στα πλαίσια του προγράμματος Δράσης-Σωκράτης-Comenius 2.1 πραγματοποιήθηκε το σχέδιο «Μαθαίνοντας μέσα από τη Συνεργασία». Στα πλαίσια του σχεδίου αυτού, οι εισηγητές έχουν αναλάβει την υλοποίηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων του Σχεδίου εκ μέρους του ελληνικού ιδρύματος-εταίρου, του 2^{ου} Π.Ε.Κ Αθήνας (Ρουσσάκης,2004:315).

Η διάρκεια του σχεδίου είναι τριετής και έχει είδη ολοκληρωθεί και αξιολογηθεί το πρώτο έτος υλοποίησης του. Στην Ελλάδα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από την περιοχή της Ανατολικής Αττικής, μιας και η πλειοψηφία των σχολείων της περιοχής αυτής λειτουργούν με ιδιαίτερα ψηλά ποσοστά αλλοδαπών, παλιννοστούντων ή τσιγγάνων μαθητών. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), οι δραστηριότητες του σχεδίου επικεντρώνονται στην ανάπτυξη και υλοποίηση ενός Προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που να απευθύνεται στην εφαρμογή των τεχνικών της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε μαθητές με διαφορετικό εθνικό, γλωσσικό και κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να συμβάλουν α) στην καλύτερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, μέσων του επαναπροσδιορισμό των διδακτικών μεθοδολογιών και β) στο σχεδιασμό από τα συμμετέχοντα ιδρύματα δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούν να ενταχθούν αυτόνομα και διαθεματικά στο πρόγραμμα των Κέντρων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Νικολάου,1999).

Κύριος στόχος του Προγράμματος αυτού είναι να διερευνηθούν και να εφαρμοστούν καινούργια μεθοδολογικά σχήματα διδασκαλίας και μάθησης που θα έχουν ως βάση την συνεργασία, θα διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και θα ενσωματώνουν την πολιτιστική πολυμορφία των μαθητών με κύρια επιδίωξη να βελτιωθεί η σχολική τους απόδοση. Παράλληλα, αποσκοπούν στην ευρύτερη συνεργασία και εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, να δώσουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δοκιμαστούν στις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και να τις διερευνήσουν (Ρουσσάκης,2004:316-317). Για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του Επιμορφωτικού Προγράμματος και την εξασφάλιση του υψηλότερου δυνατού επιπέδου επιστημονικής, το Π.Ε.Κ συνεργάζεται με το Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και

Επικοινωνίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, μια ακαδημαϊκή μονάδα με σημαντική εμπειρία στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και την παρακολούθηση ερευνητικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ρουσσάκης, 2004:315-317).

4.1 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει, έχει σημειωθεί μια εγγενής αδυναμία στον χώρο της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της κατάστασης, όπως αυτή διαμορφώθηκε με την μαζική είσοδο αλλοδαπών μαθητών. Η αδυναμία αυτή οφείλεται κατά κύριο λόγο, στην άγνοια των εκπαιδευτικών για θέματα όπως είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία, η εδραίωση υγιών σχέσεων ανάμεσα σε αυτούς που παίρνουν μέρος στην διαπολιτισμική επικοινωνία, η αντιμετώπιση ιδιαίτερων διδακτικών καταστάσεων όπως είναι η διδακτική της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, η επίλυση προβλημάτων που αφορούν την διδακτική των άλλων γνωστικών αντικειμένων και η υιοθέτηση των κατάλληλων διδακτικών μοντέλων ανάλογα με την κάθε περίπτωση (Σπινθουράκη, 2002:204).

Η πλειοψηφία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους αλλοδαπούς μαθητές, έχουν σαν αφετηρία το θέμα της γλώσσας. Η ανεπαρκής έως ανύπαρκτη γνώση της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των μαθητών φαίνεται να είναι η κύρια αιτία για το χαμηλό επίπεδο γνώσεων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στη τάξη. Το πρόβλημα στη γλώσσα συχνά συνδυάζεται και με το πρόβλημα του ανομοιογενούς γνωστικού επιπέδου των παιδιών, το οποίο οφείλεται στον διαφοροποιημένο βαθμό στον οποίο είναι εξοικειωμένος ο κάθε μαθητής με κάθε γνωστικό αντικείμενο (Στεργίου, 2002:238-239).

Σύμφωνα με τον Γεωργιογιάννη (2000), ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές είναι το διδακτικό υλικό. Είναι κοινώς αποδεχτό το γεγονός, ότι το σύγχρονο διδακτικό υλικό χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό γλωσσικής δυσκολίας για τους αλλοδαπούς μαθητές. Ποτέ στο παρελθόν αλλά ακόμη ούτε στις μέρες μας δεν έχει δημιουργηθεί διδακτικό υλικό που να είναι γραμμένο σύμφωνα με το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες μαθητές. Μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι ένας καλός στο έργο του εκπαιδευτικός μπορεί να αντεπεξέλθει των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, αξιοποιώντας την εμπειρία του. Κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αφού η διδακτική διαδικασία δεν μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όταν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα.

Οι ίδιοι οι λειτουργοί της εκπαίδευσης, δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι ούτως ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται στήριξη από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, καθώς επίσης και εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορούν να διδάξουν σε μαθητές που η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους. Κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, ενώ πολλοί ζητούν οικονομική στήριξη στην προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας σχολικής τάξης με αλλοδαπούς, παλιννοστούντες ή και αθίγγανους μαθητές (Μπαρής, 2001). Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα επιβάλλει την συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας τους στο σχολείο και να ανταποκριθούν στις καινούργιες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Επίσης, ως απάντηση στις απαιτήσεις αυτές, προβάλλεται ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και η ποιοτική βελτίωση του σχολείου, με βασικό άξονα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Τζιντζιόγλου, 2004:412).

Οι θεσμοί της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής τους, και κυρίως η εξομείωση και η μετεκπαίδευση, μόνο το τελευταίο διάστημα φαίνεται ότι έχουν αρχίσει να περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών τους αντικείμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ κάτι παρόμοιο δεν φαίνεται να συμβαίνει με την επιμόρφωση που πραγματοποιείται στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (Σπινθουράκη, 2002:203).

Τα παιδαγωγικά τμήματα τα οποία επιδιώκουν την εισαγωγή του γνωστικού αντικείμενου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοχεύουν στην καλύτερη προετοιμασία των φοιτητών για την προσέγγιση μαθητών οι οποίοι είναι αλλόγλωσσοι ή έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η προετοιμασία αυτή επιβάλλεται κυρίως γιατί οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων κατά το πλείστον είναι γηγενείς και δεν γνωρίζουν αρκετά πράγματα για τους αλλοδαπούς μαθητές και το πως θα αντιμετωπίσουν τα προβλήματα στην τάξη (Παμουκτσόγλου, 2002:352).

4.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ

ΜΑΘΗΤΕΣ

Είναι σκόπιμο να παρατηρήσουμε ότι ο χώρος του σχολείου για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ένας χώρος με τον οποίον έρχονται πρώτη φορά σε επαφή. Είναι η μικρή κοινωνία μέσα στην

οποία θα πρέπει να συμβιώσουν υπό τους ίδιους όρους του εκπαιδευτικού συστήματος, γι' αυτό και οι σχέσεις που θα αναπτυχθούν εκεί θα είναι καθοριστικής σημασίας για την περαιτέρω ομαλή ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η μετάβαση των μαθητών αυτών από ένα περιβάλλον οικείο και αναγνωρίσιμο σε ένα άλλο, άγνωστο και απόμακρο έχει ως συνέπεια τη συντριβή της ταυτότητάς τους, αφού εκεί ήταν αναγνωρίσιμοι, ενώ τώρα κατηγοριοποιούνται κάτω από το γενικό τίτλο «αλλοδαπός» με αρνητικό σημαίνόμενο (Νικολάου, 1998:47).

Όπως αναφέρει η Καυκά (2002), μέσα από διάφορες μελέτες έχει διαφανεί ότι οι κλειστές και ανταγωνιστικές ομάδες σε μια κοινωνία μεταφέρουν μια αρνητική επίδραση στους διαφορετικούς μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούν να βρουν μια θέση, αφού η κοινωνία λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοεί την ανάδειξη των μελών της κυρίαρχης ομάδας και ως εκ τούτου να περιθωριοποιούνται οι αλλοδαποί μαθητές.

Ευνόητο θεωρείται το γεγονός, ότι τα αλλοδαπά παιδιά αισθάνονται εγκλωβισμένα ανάμεσα στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της χώρας υποδοχής και την εχθρότητα απέναντι στις αξίες που μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Ανήμπορα να αντιμετωπίσουν την πιεστική παρουσία του μονοπολιτισμικά οικοδομημένου αναλυτικού προγράμματος καταδικάζονται να βιώνουν μια σχολική πραγματικότητα με αποκλειστικά γνωρίσματα τη χαμηλή επίδοση, τη στασιμότητα, ακόμη και την πρόωμη διαρροή από το σχολείο (Αλιφεροπούλου, 2002:245).

Οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η φοίτηση των παιδιών αυτών σχετίζονται άρρηκτα και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας της περιορισμένης γλωσσικής τους επάρκειας στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές στη πλειοψηφία τους δεν μιλούν την ελληνική ενώ πολλοί λίγοι έχουν διδαχθεί την ελληνική ή έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο πριν εγκατασταθούν στη Ελλάδα. Καλούνται μέσα σε ένα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να μάθουν μια ξένη γλώσσα, όχι μόνο για να αντεπεξέλθουν στις βασικές επικοινωνιακές ανάγκες τους, αλλά και για να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις της ίδιας σχολικής πραγματικότητας (Ανθοπούλου, 2002:248).

Από όλα όσα προηγήθηκαν, καταλήγουμε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι η κοινωνία σε συνεργασία με το σχολείο θα πρέπει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα ώστε οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας να μην

συνθλίβονται από το κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή, αλλά να αποτελούν ενεργά και δραστήρια μέλη του μαθητικού πληθυσμού. Επιβάλλεται ώστε το σχολείο να υιοθετήσει το μοντέλο εκείνο που θα βοηθήσει τους μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας να δέχονται από τη μια, τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής και από τη άλλη, να επιδρούν σε αυτή συμμετέχοντας στην αναδιαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1997).

Εύλογη συνέπεια της διαδικασίας αυτής αποτελεί η διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού συνόλου γι' αυτό και είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη ενός πλαισίου που να ευνοεί την ένταξη των διαφορετικών μαθητών μέσα στη πολυπολιτισμική τάξη. Θα πρέπει ακόμη πέρα από τη διασφάλιση της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας από τους διαφορετικούς μαθητές να υιοθετηθούν και άλλοι παράγοντες, όπως η διαφυλετική συνεννόηση, η απόκτηση σχολικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η αλληλοαποδοχή, η πολιτισμική ανταλλαγή και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του άλλου (Καυκά, 2002:234).

4.3 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Τα τελευταία χρόνια, έχει διαπιστωθεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, εξαιτίας των ραγδαίων εξελίξεων στα Βαλκάνια και στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, οι οποίες οδήγησαν πολλούς μετανάστες να επιλέξουν την Ελλάδα ως τόπο μόνιμης ή προσωρινής διαμονής. Αποτελεί επιτακτική ανάγκη για όλους αυτούς τους ανθρώπους να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής προκειμένου η ένταξή τους να είναι ομαλότερη στην ελληνική κοινωνία (Καπουρκατσίδου, 2004 :103).

Η σημαντικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, υπογραμμίστηκε με την ψήφιση του

Νόμου 2413/96 με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Με το νόμο αυτό, η ελληνική κυβέρνηση για πρώτη φορά αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και επιχειρεί να θέσει σε θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του πολιτικού οργάνου της Ειδικής Γραμματείας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, αναγνωρίζει τις εθνότητες, θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων και δηλώνει την πολιτική πρόθεση να υπερπηδηθούν οι δυσκολίες ισότιμης ένταξης των αντίστοιχων ομάδων στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2003:116).

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ σημαντική και για τους μαθητές των πληθυσμών αυτών, για την καλύτερη διεκπεραίωση της διδακτικής διαδικασίας. Βασικότερος στόχος της διδακτικής διαδικασίας πρέπει να είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να επικοινωνούν με άτομα και καταστάσεις έξω από την τάξη και γενικότερα στην κοινωνία. Επομένως, η τάξη θα πρέπει να αποτελεί τον χώρο στον οποίον οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις μορφές που παίρνει η επικοινωνία και οι οποίες καθορίζονται από τον χώρο, τις συνθήκες, τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην επικοινωνία, το κανάλι και τα μέσα επικοινωνίας (Τοκατλίδου, 1986:105).

4.4 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σύμφωνα με την Καπουρκατσίδου (2004), η επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται στην ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν την γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να επιτυγχάνουν την επιθυμητή

αποτελεσματική επικοινωνία. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στον ίδιο τον μαθητή και στην διαδικασία μάθησης, γι' αυτό και θα πρέπει να ορίζονται οι πραγματικές επικοινωνιακές γλωσσικές ανάγκες του μαθητή.

Οι στόχοι οι οποίοι διαμορφώνονται με βάση τις ανάγκες των μαθητών κινούνται στους εξής άξονες: α) τις καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες θα χρησιμοποιηθεί η ξένη γλώσσα β) τα θέματα για τα οποία θα χρησιμοποιηθεί η ξένη γλώσσα γ) τις γλωσσικές λειτουργίες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής δ) τις γενικές και ειδικές έννοιες τις οποίες θα πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζεται ε) τα γλωσσικά στοιχεία τα οποία οφείλει να χρησιμοποιεί. Για το λόγο αυτό, τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται στην τάξη επιβάλλεται να αντλούνται από τον κοινωνικό χώρο και παράλληλα να αποτελούν αυθεντική παραγωγή που υπηρετεί τις ανάγκες της επικοινωνίας. (Καπουρκατσίδου, 2004:104-105).

Ο Cummins (1999), προτείνει ένα τετραμερές διδακτικό σχήμα με το οποίο μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές στην τάξη, δίνοντας πρόσβαση στους μαθητές στη γλώσσα και επιταχύνοντας τη μορφωτική τους ανάπτυξη. Το σχήμα αυτό περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

A) Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης/ανάπτυξης του γνωστικού υποβάθρου. Στο στάδιο αυτό, η μάθηση πραγματοποιείται με την ενσωμάτωση νέων γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Για το λόγο αυτό η καινούργια γνώση πρέπει να δομείται πάνω στις εμπειρίες και της ήδη αποκτηθείσες γνώσεις των παιδιών. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις αυτές για παιδιά που έρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον μπορεί να είναι διαφορετικές, ίσης όμως σημασίας με αυτές που προϋποθέτει το σχολείο. Η αναγνώριση και η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική πράξη από το δάσκαλο, αφενός ενισχύει την αυτοεκτίμηση του παιδιού και συμβάλει στη ενδυνάμωση της ταυτότητας του και αφετέρου δεν επιτρέπει τη δημιουργία κενών στην ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής τους ανάπτυξης.

Ο Schifini 1994 (Cummins 1999), πρότεινε πέντε στρατηγικές για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου των μαθητών: α) Χρήση οπτικών μέσων για να υποκινήσουμε την συζήτηση β) Χρήση μηχανισμών και παρουσιάσεις με πολυμέσα γ) Ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών με διαφορετική προέλευση δ) Ασκήσεις συγγραφής που εστιάζουν

την προσοχή τους στην προηγούμενη γνώση των μαθητών ε) Σύνδεση προηγούμενης γνώσης με καινούργιες έννοιες.

Β) Παρουσίαση νοητικά ελκυστικής εισερχόμενης πληροφορίας με την κατάλληλη πλαίσιακή υποστήριξη. Καταρχήν θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος Εισερχόμενη Πληροφορία αφορά είτε την γενική είτε την ειδικότερη γλωσσικά γνώση η οποία βρίσκεται στο αμέσως επόμενο επίπεδο από αυτό που βρίσκεται ο μαθητής. Η εισερχόμενη πληροφορία γίνεται ευκολότερα κατανοητή όταν παρέχεται με πλαίσιακή υποστήριξη. Αυτή μπορεί να παρέχεται από το δάσκαλο ή από τα άλλα παιδιά της τάξης, και επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους: με εξωγλωσσικά βοηθήματα όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο, με σχεδιαγράμματα, εικόνες, αντικείμενα, γενικά το εποπτικό υλικό που πρέπει να συνοδεύει μια διδασκαλία, με την καθαρή άρθρωση, τον τόνο της φωνής και άλλα.

Γ) Ενθάρρυνση της ενεργούς χρήσης της γλώσσας για να συνδεθεί η διδακτική εισερχόμενη πληροφορία με την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών και με το θέμα της διδασκαλίας. Η ενεργός χρήση της γλώσσας είναι σημαντική για την γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, και μπορεί να γίνει με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Στην περίπτωση που ο μαθητής κατέχει παθητική στάση και έχει το ρόλο του ακροατή, η γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του καθυστερούν. Ανάμεσα στις διδακτικές που ενθαρρύνουν την ενεργό χρήση της γλώσσας είναι η συνεργατική μάθηση με ομάδες κατά προτίμηση μικτής γλωσσικής επάρκειας και μορφωτικής ανάπτυξης, καθώς επίσης και η διδασκαλία από συνομήλικους και η δημιουργική συγγραφή σε μαθητικά έγγραφα. Οι στρατηγικές αυτές προάγουν την έκφραση των ιδεών, των συναισθημάτων και των εμπειριών των παιδιών με τη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου η οποία είναι εξέχουσας σημασίας για την επιτάχυνση της κατάκτησης της γλώσσας του σχολείου.

Δ) Αξιολόγηση της μάθησης με σκοπό την ανατροφοδότηση, την ανάπτυξη γλωσσικής συνείδησης και τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μαθησιακών στρατηγικών. Σύμφωνα με τους γλωσσικούς στόχους που είχε θέση αρχικά ο εκπαιδευτικός, αξιολογεί μαζί με τον μαθητή την πρόοδο του μέσα από τις εργασίες του. Η ενεργή συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στην αξιολόγηση της πορείας τους οδηγεί στην επίγνωση των γλωσσικών και γνωστικών τους

κατακτήσεων ενώ παράλληλα εντοπίζουν τα λάθη και τις αδυναμίες τους και αποκτούν συνείδηση της δομής της ελληνικής γλώσσας. Ο δάσκαλος βασιζόμενος στις παρατηρήσεις από τη αξιολόγηση της προόδου του μαθητή του, εκτιμά τα αποτελέσματα της μαθησιακής στρατηγικής του και προχωρά στο σχεδιασμό της περαιτέρω διδακτικής πορείας.

Στο παραπάνω τετραμερές σχήμα φαίνονται να είναι διάχυτα τα παρακάτω στοιχεία: α) Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών β) Ενεργός μετάδοση του μηνύματος γ) Νοητική πρόκληση δ) Πλαισιακή υποστήριξη (Σκούρτου, 2000:334-339).

Όπως αναφέρει και η Σπινθουράκη (2000), υπάρχουν κάποιες επιπλέον στρατηγικές που μπορούν να υιοθετηθούν από τους καθηγητές οι οποίοι διδάσκουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες στρατηγικές, κατά την διδακτική διαδικασία πρέπει να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της ανάγνωσης με τέτοιο τρόπο ώστε τελικά οι μαθητές να φτάνουν σε ένα σημείο που να μην έχουν ανάγκη τον δάσκαλο. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) Χρήση κατάλληλων υλικών που να προκαλούν ενδιαφέρον στους μαθητές β) Επιλογή αναγνωστικού υλικού που να περιλαμβάνει αυθεντικά κείμενα της φυσικής γλώσσας γ) Επιλογή υλικών που να προσφέρουν μια ποικιλία από είδη λόγου (Carrel & Einstenhold, 1998) δ) Επιλογή υλικών προσαρμοσμένων στο λεξικό και δομικό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ε) Χρήση διάφορων μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας κατάλληλων για το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στ) Κατασκευή μαθημάτων ανάγνωσης που να είναι επικεντρωμένα στην ανάγνωση ως διαδικασία αλλά και ως μάθηση η) Κατασκευή αναγνωστικών μαθημάτων για την ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων με στόχο τη σύνδεση τους με νέες υπό κατάκτηση εμπειρίες θ) Προσφορά ποικίλων ευκαιριών για την ανάπτυξη αναγνωστικών εργαλείων πέρα από τις διδακτικές καταστάσεις που προσφέρει η τυπική γλώσσα.

4.5. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ο θεσμός του σχολείου σήμερα λειτουργεί στα πλαίσια μίας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας όπου δεν αρκεί μόνο η απλή υιοθέτηση ιδεών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά απαιτείται η ενεργός συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να συμμετέχουν στην διδακτική διαδικασία, είτε από το σπίτι είτε μέσα από ένα πλαίσιο προγραμματισμένων διαδικασιών στο σχολείο, αφού το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να επιλύσει όλα τα προβλήματα που υπάρχουν (Rockwell, 1996).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει πολλές θετικές επιδράσεις κυριότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες: α) οι μαθητές ενισχύουν την θετική τους στάση για το σχολείο και βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ειδικά οι αλλοδαποί μαθητές κερδίζουν πολλά μέσα από μια συνεργατική σχέση μεταξύ γονέων και καθηγητών β) Οι γονείς αισθάνονται εμπιστοσύνη και βοηθούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εξελίσσοντας και οι ίδιοι τις ανάγκες τους για μάθηση γ) Οι εκπαιδευτικοί μέσα από πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς, ενδυναμώνουν τις σχέσεις κοινότητας και σχολείου με αποτέλεσμα οι στόχοι του σχολείου να πραγματοποιούνται (Digest, 1988:41).

Οι τελευταίες στατιστικές φανερώνουν ακράδαντα, ότι ο κάθε εκπαιδευτικός μέσα στο σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στα πλαίσια της οποίας επικοινωνεί και εργάζεται με οικογένειες διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών. Η συνθήκη εκείνη η οποία μπορεί να δώσει προοπτική στην καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών των αλλοδαπών γονέων, είναι η ανάγκη της αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της υποστηρικτικής επικοινωνιακής δράσης (Κανακουσάκη, 2004:270-271).

Ουτοπία αποτελεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν όλα τα παιδιά και τους γονείς τους χωρίς διακρίσεις, και αυτό γιατί αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν την κρίσιμη σημασία των πολιτισμικών αξιών και την επίδραση που ασκούν αυτές σε αντιλήψεις ζωής. Οι πολιτισμικά προσδιορισμένες πρακτικές, συμπεριφορές και τρόποι επικοινωνίας με τους ανθρώπους δημιουργούνται σταδιακά. Γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό το γεγονός, ότι πρέπει να αναγνωριστεί η περιπλοκότητα των πολιτισμικών επιδράσεων τόσο στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών όσο και στις

μορφές επικοινωνίας που αναπτύσσονται με τις οικογένειες τους (Phillips, 1988:43).

Εύλογα θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη, ότι προκειμένου να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα αποδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, πρέπει να θέσουν σε επανεξέταση τις προσωπικές τους στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, να μάθουν περισσότερα για τις άλλες κουλτούρες και να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που δέχεται και καλωσορίζει τους πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, ανοίγοντας με τον τρόπο αυτό την πόρτα της επικοινωνίας των πολιτισμών (Brislin,1993).

Στην πράξη, φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό οι αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αδυνατούν όμως να διατηρήσουν την συμμετοχή καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την έλλειψη της συμμετοχής αλλοδαπών γονιών, στα προβλήματα που προκύπτουν από την διαφορά της γλώσσας, από την έλλειψη χρόνου λόγω των συνθηκών εργασίας τους καθώς και από πιθανά αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η πληροφόρηση των αλλοδαπών γονέων για σχολικές εκδηλώσεις γίνεται από τα παιδιά τους, τα οποία πολλές φορές παρευρίσκονται στις συναντήσεις αυτές για να εξηγήσουν στους γονείς τους στην δική τους γλώσσα για ό,τι λέγεται (Dodd,1991).

Παρά τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί γονείς, επιζητούν για τα παιδιά τους εκπαίδευση επί ίσοις όροις με τα ελληνόπουλα. Αφενός επιθυμούν τα παιδιά τους να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα και να εφοδιαστούν με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ορθοποδήσουν και να ευημερήσουν στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου επιθυμούν τα παιδιά τους να γνωρίζουν και την μητρική τους γλώσσα και να διατηρήσουν όλα εκείνα τα στοιχεία που ορίζουν την πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα.

Οι έλληνες γονείς από την άλλη, διακατέχονται από ρατσιστικές και ξενοφοβικές νοοτροπίες με αποτέλεσμα να βλέπουν με αρνητικό μάτι την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Έχουν την άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές εμποδίζουν την πρόοδο των μαθημάτων και ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τις εξάρσεις βίας και επιθετικότητας στο σχολικό

περιβάλλον. Πιστεύουν ότι θα ήταν καλύτερο, εάν απομακρύνονταν από το σχολικό περιβάλλον και να δημιουργούνταν ξεχωριστές τάξεις ή ακόμα και σχολεία ειδικά για τα παιδιά αυτά (Μακρή,2004:271-272).

Η ανάπτυξη μιας καθαρά συμμετοχικής σχέσης ανάμεσα σε αλλοδαπούς γονείς και σχολείο απαιτεί μια συνειδητή προσπάθεια και από τις δύο πλευρές. Η συνεργατική αυτή σχέση όμως, δεν μπορεί να δημιουργηθεί από μόνη της χωρίς την συμβολή του σχολείου (Andersren & Gaarsmand, 2001). Μερικά βήματα που μπορούν να υλοποιηθούν και τα οποία μπορούν να οδηγήσουν προς αυτή την κατεύθυνση είναι: α) υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν την ενεργό συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων, μέσω της ειδικής μέριμνας και της διαρκούς υποστήριξης από τις σχολικές μονάδες β) υλοποίηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στα σημερινά σχολεία γ) αμοιβαίος σεβασμός της διαφορετικότητας δ) αναθεώρηση της παραδοχής ότι οι αλλοδαποί γονείς δεν καταφέρνουν να χωρέσουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους ε) διαφοροποιημένες τεχνικές προσέγγισης των αλλοδαπών γονέων στ) εργαστήρια για εκπαιδευτικούς και αλλοδαπούς γονείς με σκοπό την ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης η) αξιολόγηση και ανάλυση όλων των αντιφατικών στάσεων και επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών για κάθε σχολική χρονιά (Καπουρκατσίδου, 2004:278-280).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, έγινε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέσα από την οποία παρουσιάστηκαν οι βασικότερες πτυχές του αντικειμένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ακολούθως, θα επιχειρηθεί μια προσπάθεια να διερευνηθούν με βάση τα εμπειρικά δεδομένα, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, θα γίνει μια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσια της νομαρχίας Αθηνών.

5.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πρωταρχικός στόχος της έρευνας αυτής, είναι η επαφή με δεκάδες εκπαιδευτικούς από τις τέσσερις περιοχές της νομαρχίας Αθηνών. Παράλληλα, η έρευνα αυτή έχει σαν σκοπό αφενός την καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών και αφετέρου την καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης όπως την βιώνουν και την αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί κινήθηκε σε δύο άξονες. Προσπαθήσαμε να συλλέξουμε πληροφορίες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό τους έργο καθώς και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2004 σε γυμνάσια των Α', Β', Γ' και Δ' περιοχών της νομαρχίας Αθηνών. Για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δόθηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε σαν σκοπό να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν από το σκοπό της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 275 εκπαιδευτικούς 38 γυμνασίων της νομαρχίας Αθηνών. Η επιλογή των γυμνασίων έγινε τυχαία. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Μετά από τηλεφωνική συνεννόηση με τους διευθυντές των 38 σχολείων, καθορίστηκε η ημερομηνία επίσκεψης. Κατά την

επίσκεψη στο σχολείο δόθηκε στο διευθυντή επιστολή εγκεκριμένη από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο για παραχώρηση άδειας διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο δόθηκε στο διευθυντή προκειμένου να ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας και να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη συμπλήρωσή του από τους εκπαιδευτικούς. Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επεξηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς ο σκοπός της έρευνας. Τονίστηκε η ανωνυμία του ερωτηματολογίου, η ανάγκη για προσεκτική συμπλήρωση του καθώς και η σημασία της συμβολής τους για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεση τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καθοριζόταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Μετά το τέλος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ακολούθησε η συλλογή τους και ο έλεγχος για πλήρη συμπλήρωση. Αφού τελικά συνελέγησαν 200 ερωτηματολόγια καταρτίστηκε έντυπο κωδικοποίησης των δεδομένων. Στην συνέχεια, ξεκίνησε η καταγραφή των δεδομένων στο ειδικό έντυπο καταγραφής των δεδομένων.

Ακολούθησε στατιστική ανάλυση για την διεξαγωγή αποτελεσμάτων και γενικών συμπερασμάτων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο Statgraphics Plus με το οποίο επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα. Εκτός από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έγιναν και διάφοροι έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ διάφορων μεταβλητών.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική συμπεριφορά τους, δημιουργήθηκε η υπόθεση ότι επηρεάζονται και κατά συνέπεια διαφοροποιούνται με τις πιο κάτω μεταβλητές:

A) το φύλο των εκπαιδευτικών

B) την ηλικία των εκπαιδευτικών

Γ) την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Δ) το υπηρεσιακό καθεστώς (δημόσιος υπάλληλος, αναπληρωτής)

Με βάση τις παραπάνω μεταβλητές πραγματοποιήθηκαν οι έλεγχοι ανεξαρτησίας με ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

5.1.1 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητη η κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου και η συμπλήρωση του από ορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε ύστερα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τον εντοπισμό ερωτήσεων που χρησιμοποίησαν προηγούμενοι ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αφού συγκεντρώθηκε ορισμένος αριθμός ερωτήσεων, επιλέγηκαν οι καταλληλότερες για την διεκπεραίωση των στόχων της έρευνας. Με βάση αυτές τις ερωτήσεις κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο στη τελική του μορφή περιελάμβανε τρία μέρη: Στο πρώτο μέρος που αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονταν 10 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το τύπο των τάξεων που διδάσκουν, τις ειδικότητες, το βαθμό πτυχίου, τις επιπλέον σπουδές των διδασκόντων, τα χρόνια υπηρεσίας, τις κατηγορίες των γνωστικών τους αντικειμένων και το σχολείο στο οποίο υπηρετούσαν.

Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν 20 ερωτήσεις που αναφέρονταν στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου γιατί εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες. Παράλληλα, δίνουν στα υποκείμενα την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν και άλλες δυνατότητες που ίσως να μην λαμβάνονταν υπόψη αν οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου (Παπαναστασίου, 1996).

Στις περισσότερες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές καθώς και την διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιούν για να τους προσεγγίσουν. Επίσης, ορισμένες ερωτήσεις αναφέρονταν στο βαθμό ενημέρωσης τους γύρω από συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς, το βαθμό επιμόρφωσής τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τους γονείς των

αλλοδαπών μαθητών κλπ. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να διατυπώσουν τις εκτιμήσεις τους σχετικά με θέματα που αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τι ενοχλεί τους μαθητές στην συμπεριφορά του καθηγητή, πώς μπορούν οι γονείς των μαθητών να συμβάλουν στην διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κλπ.

Στο τρίτο μέρος, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτήσεις ανοικτής μορφής. Στις ερωτήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνταν αφενός να προτείνουν κάποιες λύσεις για την βελτίωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων και αφετέρου να καταγράψουν οποιαδήποτε άποψη έχουν που να σχετίζεται με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.2 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Ο πραγματικός πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματα εκπαίδευσης των μαθητών αυτής της κατηγορίας. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια της έρευνας απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, υπηρετούσαν σε γυμνάσια των τεσσάρων περιοχών της νομαρχίας Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2003-2004. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν το βαθμό του καθηγητή όλων των ειδικοτήτων, του βοηθού διευθυντή και του διευθυντή.

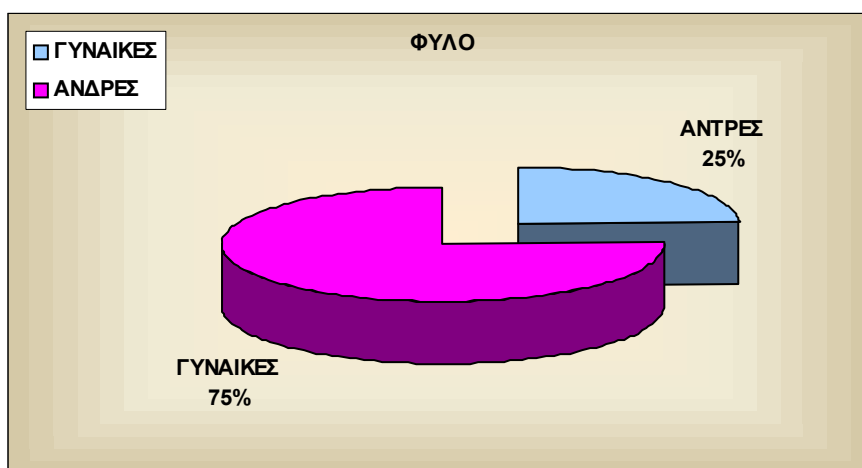
Η επιλογή τόσο του πληθυσμού όσο και του δείγματος έγινε τυχαία (τυχαία δειγματοληψία). Αρχικά, ο συνολικός αριθμός του δείγματος ήταν 275 εκπαιδευτικοί ενώ τελικά συμπληρώθηκαν 200 ερωτηματολόγια. Επομένως το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 200 εκπαιδευτικούς (άνδρες-γυναίκες). Το δείγμα της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, γιατί είναι τυχαίο και αρκετά μεγάλο σε σχέση με τον πληθυσμό της έρευνας.

5.3 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.3.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

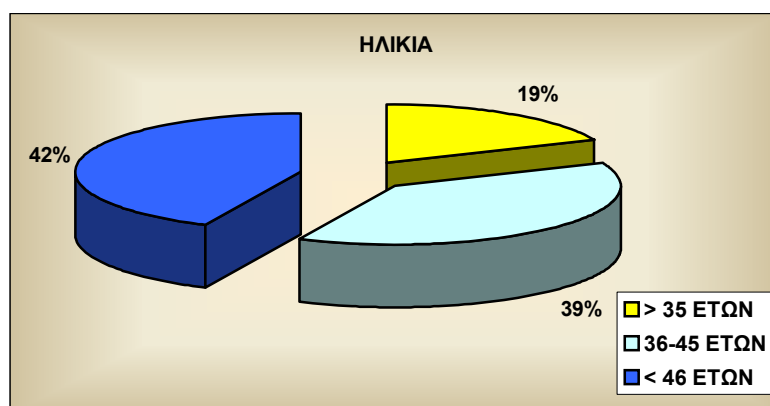
ΕΡΩΤΗΣΗ 1:

Η ανάλυση του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο έδειξε ότι από τους 200 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, 49 (ποσοστό 25%) ήταν άνδρες και 151 (ποσοστό 75%) ήταν γυναίκες.



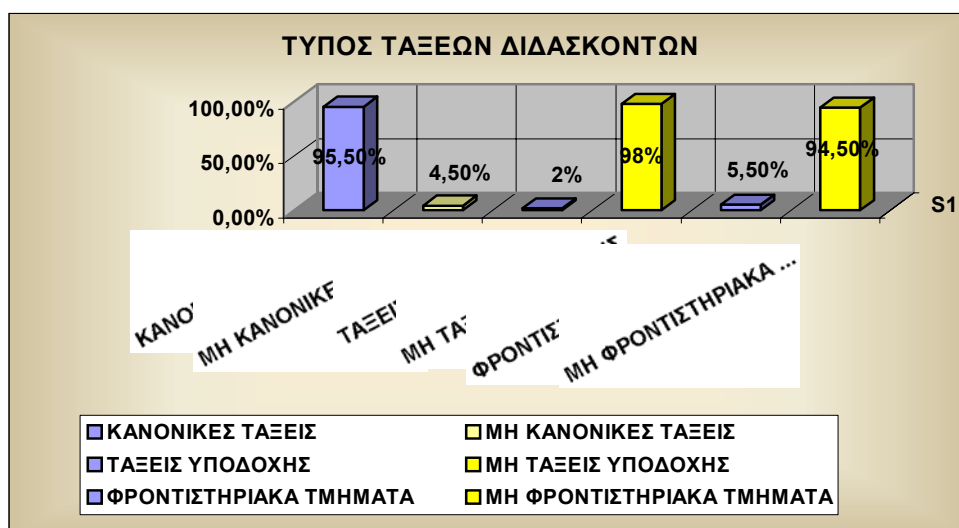
ΕΡΩΤΗΣΗ 2 :

Όπως φαίνεται στο ακόλουθο γράφημα, 37 μόνο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μέχρι 35 χρονών (ποσοστό 19%) ενώ 77 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39%) είναι μεταξύ 36–45 ετών. Περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί άνω των 46 ετών και οι οποίοι είναι 86 σε αριθμό (ποσοστό 42%).



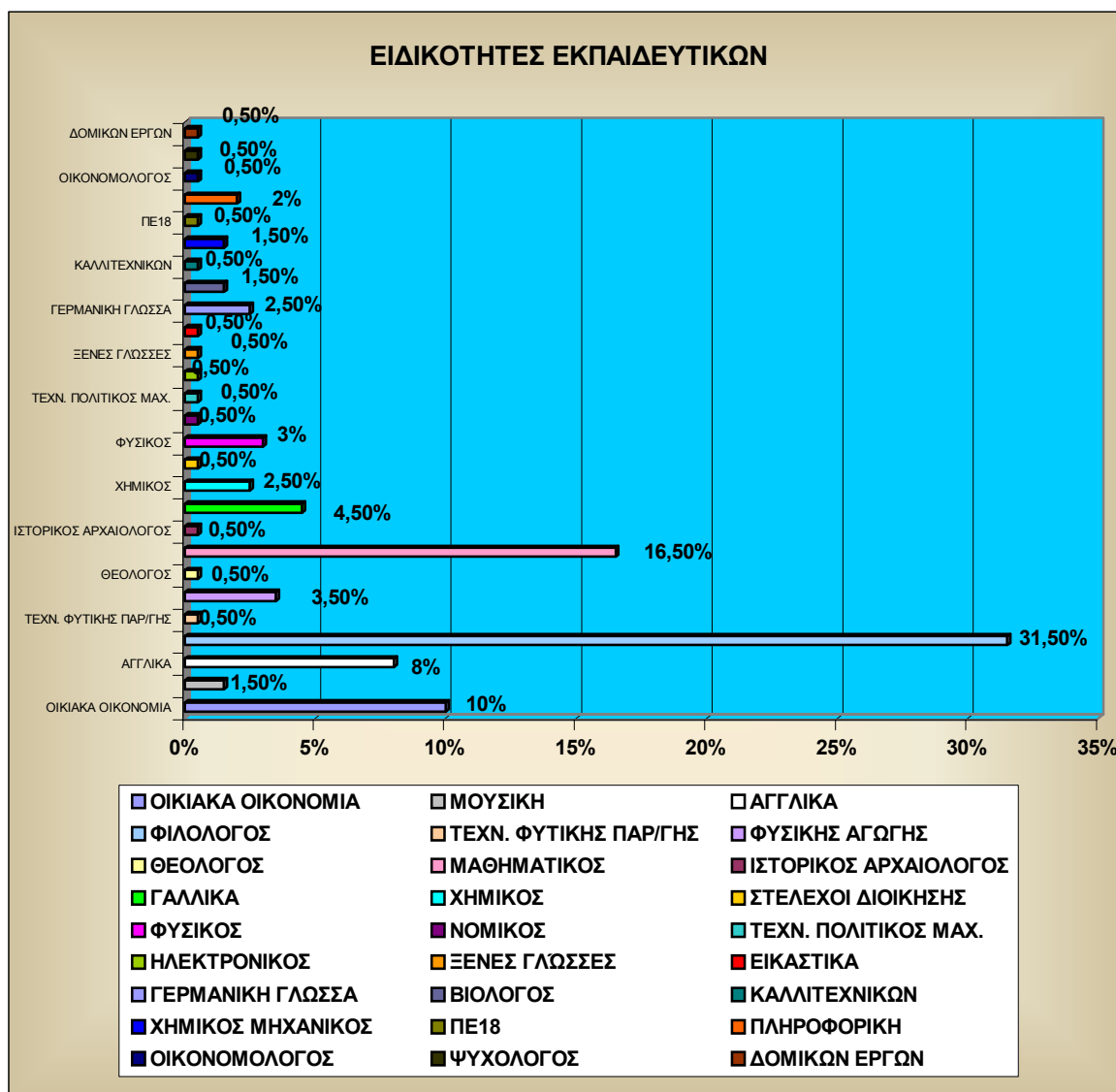
ΕΡΩΤΗΣΗ 3 :

Αναφορικά με τον τύπο των τάξεων στον οποίο διδάσκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, 191 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 95,50%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε κανονικές τάξεις, ενώ χαμηλότερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι υπόλοιποι τύποι: 4 σε τάξεις υποδοχής (ποσοστό 2%) και 11 σε φροντιστηριακά τμήματα (ποσοστό 5,50%).



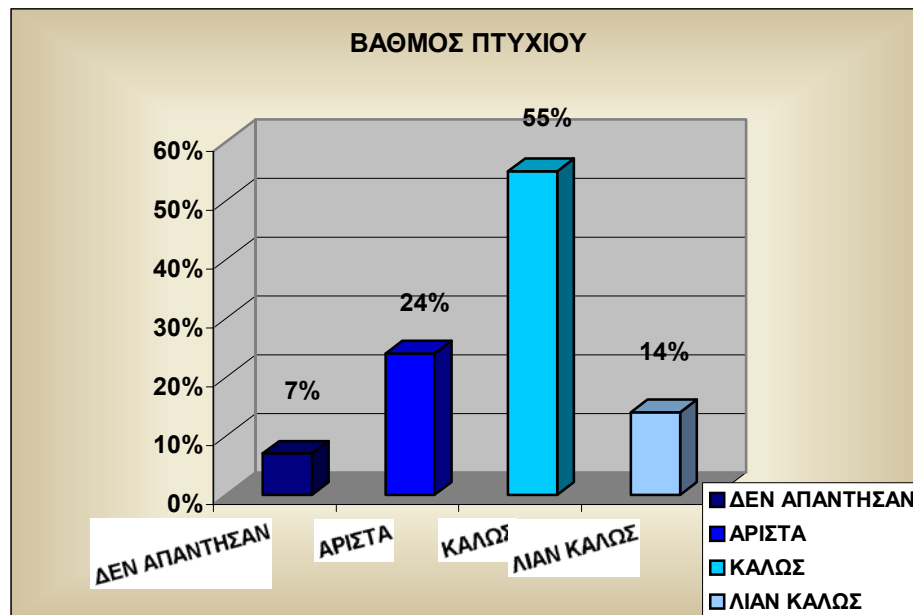
ΕΡΩΤΗΣΗ 4 :

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 63 είναι φιλόλογοι (ποσοστό 31,50%), οι 33 μαθηματικοί (ποσοστό 16,50%) και οι 20 καθηγητές οικιακής οικονομίας (ποσοστό 10%). Οι υπόλοιπες ειδικότητες συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα.



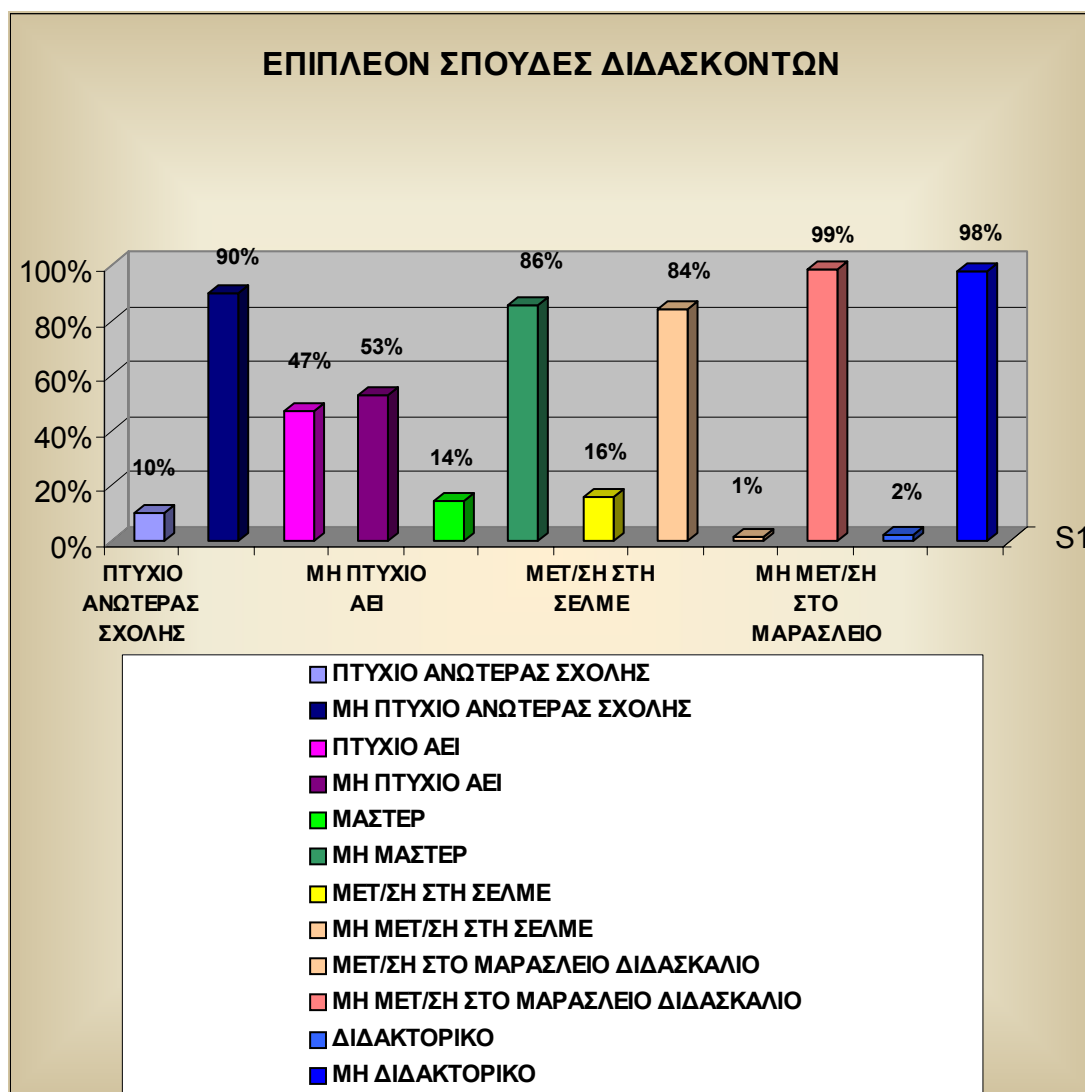
ΕΡΩΤΗΣΗ 5 :

Στην ερώτηση αυτή, 14 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7%) δεν απάντησαν. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν Άριστα ως βαθμό πτυχίου είναι 48 (ποσοστό 24 %) ενώ 110 έχουν Λίαν Καλώς (ποσοστό 55 %) και 28 Καλώς (ποσοστό 14%).



ΕΡΩΤΗΣΗ 6:

Από τους 200 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 20 (ποσοστό 10%) έχουν πτυχίο Ανωτέρας Σχολής, οι 94 (ποσοστό 47%) έχουν πτυχίο ΑΕΙ, οι 28 (ποσοστό 14%) έχουν Μάστερ, και οι υπόλοιποι έκαναν μετεκπαίδευση στη ΣΕΛΜΕ και στο Μαρασλειο Διδασκαλείο και είναι κάτοχοι Διδακτορικού.



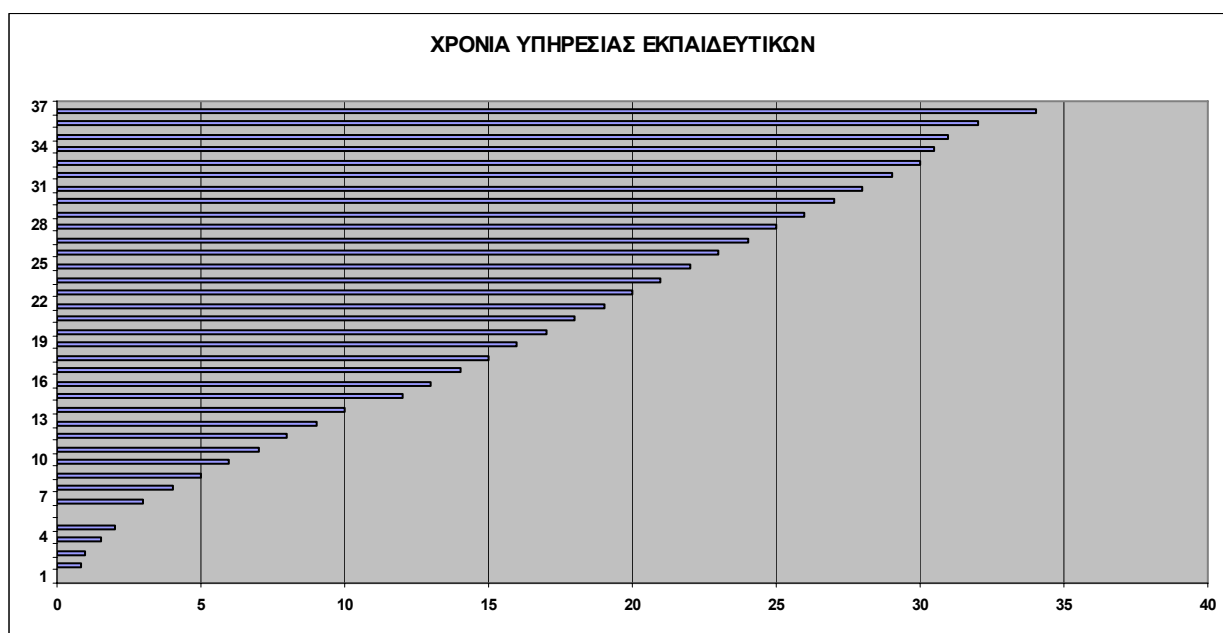
ΕΡΩΤΗΣΗ 7:

Οι 186 εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 93%) είναι Δημόσιοι Υπάλληλοι ενώ μόνο 12 (ποσοστό 6%) υπηρετούν ως Αναπληρωτές. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1%).



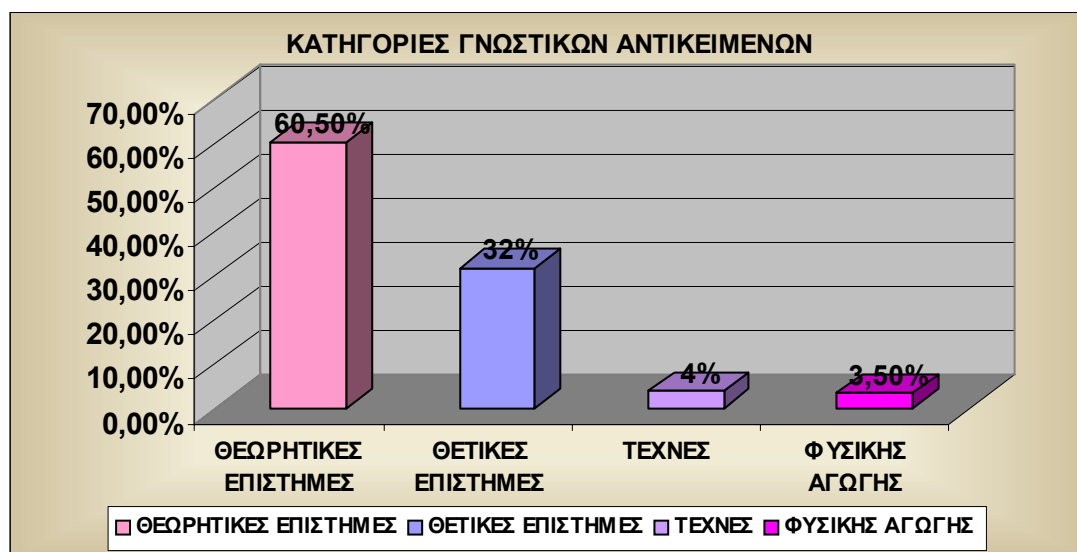
ΕΡΩΤΗΣΗ 8 :

Σύμφωνα με την έρευνα, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7%) είχαν ως μέσο όρο 15 χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ 12 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6%) είχαν ως μέσο όρο 10,20, και 26 χρόνια αντίστοιχα.



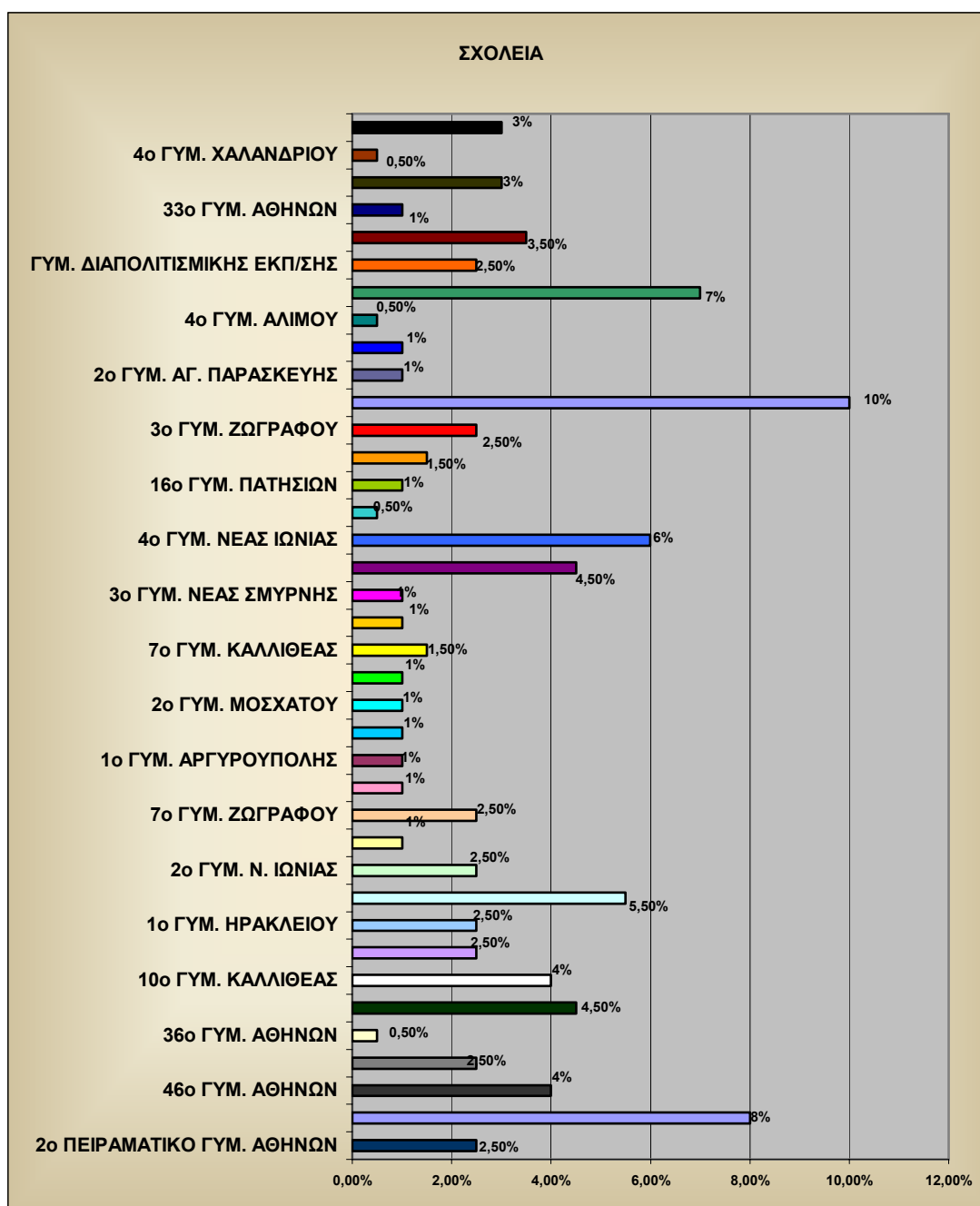
ΕΡΩΤΗΣΗ 9 :

Αναφορικά με τις κατηγορίες στις οποίες εντάσσεται το γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, 121 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 60,50%) εντάσσουν το αντικείμενο τους στις Θεωρητικές Επιστήμες, 64 (ποσοστό 32 %) στις Θετικές Επιστήμες, 8 (ποσοστό 4%) στις Τέχνες και τέλος 7 (ποσοστό 3,50%) στη Φυσική Αγωγή.



ΕΡΩΤΗΣΗ 10 :

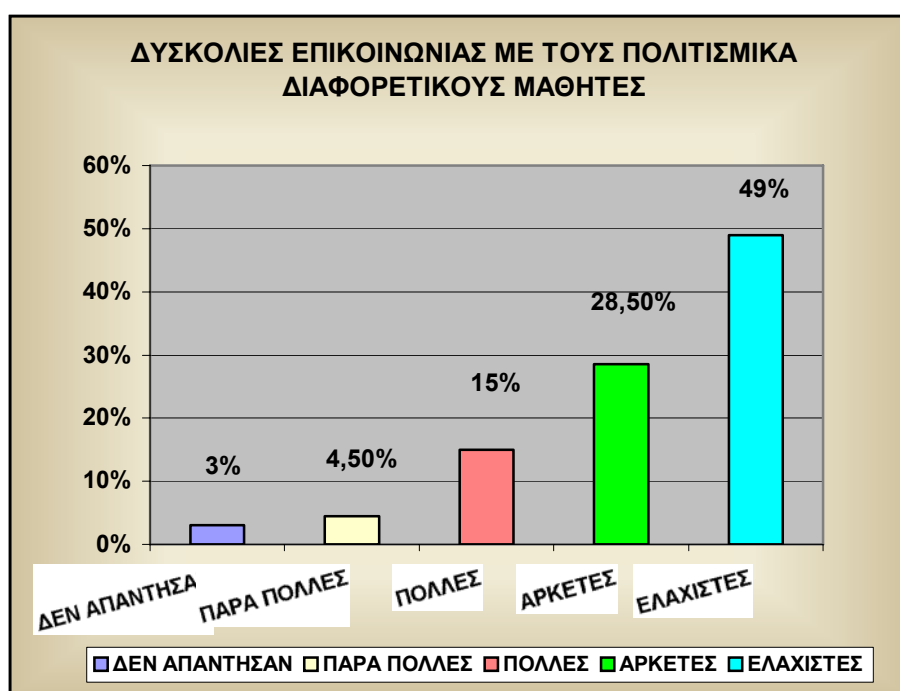
Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκαν από το 3^ο Γυμνάσιο Αλίμου από 20 καθηγητές (ποσοστό 10%), από 16 καθηγητές (ποσοστό 8%) οι οποίοι υπηρετούσαν στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών. Στα υπόλοιπα σχολεία συμπληρώθηκε μικρότερος αριθμός ερωτηματολογίων όπως φαίνεται και στο πιο κάτω διάγραμμα.



5.3.2 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ 11 :

Στο ερώτημα εάν αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές, 6 καθηγητές δεν απάντησαν (ποσοστό 3%). Από τους 200 εκπαιδευτικούς της έρευνας 9 (ποσοστό 4,50%) απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν Πάρα Πολλές δυσκολίες, 30 (ποσοστό 15%) Πολλές, 57 (ποσοστό 28,50%) Αρκετές και 98 (ποσοστό 49%) Ελάχιστες.



ΕΡΩΤΗΣΗ 12 :

Η 12^η ερώτηση αναφερόταν στις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Συγκεκριμένα οι δυσκολίες αυτές είναι οι ακόλουθες :

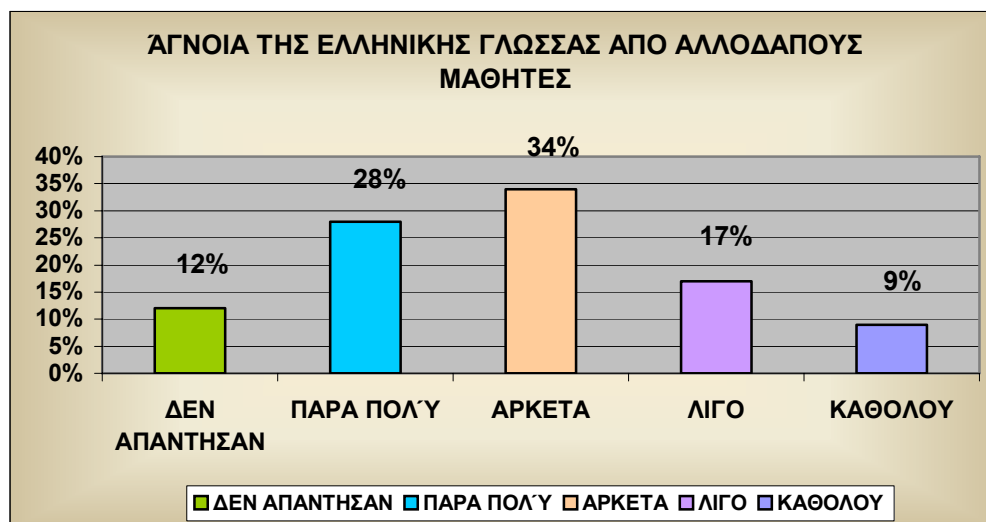
Α) ΈΛΛΕΙΨΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ / ΕΠΟΠΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (ποσοστό 33%) δεν απάντησαν. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών 24 (ποσοστό 12%) απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες για τη χρησιμοποίηση κατάλληλου διδακτικού/εποπτικού υλικού Πάρα Πολύ, 32 (ποσοστό 16%) Αρκετά, 49 (ποσοστό 24,50%) Λίγο και 29 (ποσοστό 14,50%) Καθόλου.



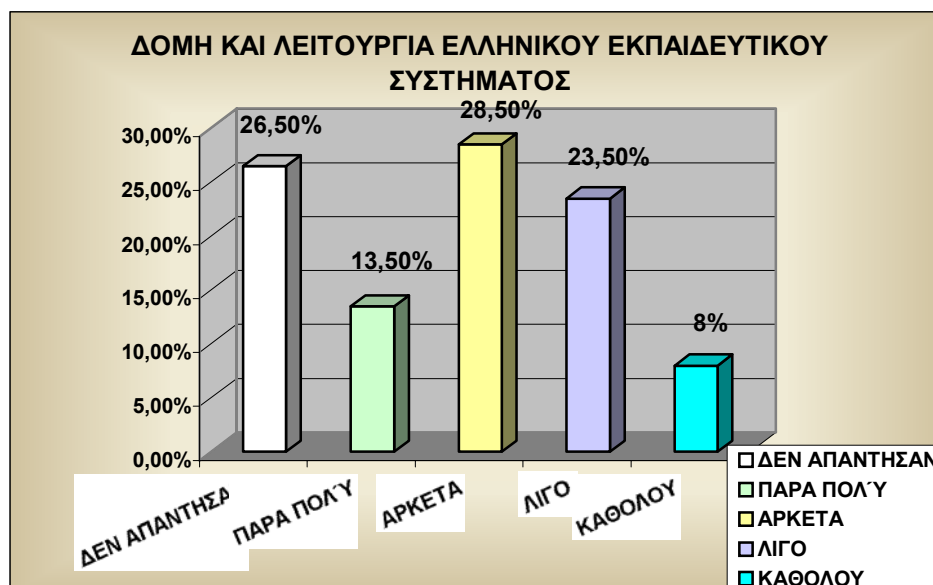
Β) ΣΤΗΝ ΑΓΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΚΑΙ ΠΑΛΛΙΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Από τους 200 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 28 (ποσοστό 12%) δεν απάντησαν. Θεώρησαν ότι επηρεάζει Πάρα Πολύ 56 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 28%), Αρκετά 68 (ποσοστό 34%), Λίγο 34 (ποσοστό 17%), και Καθόλου 18 (ποσοστό 9%).



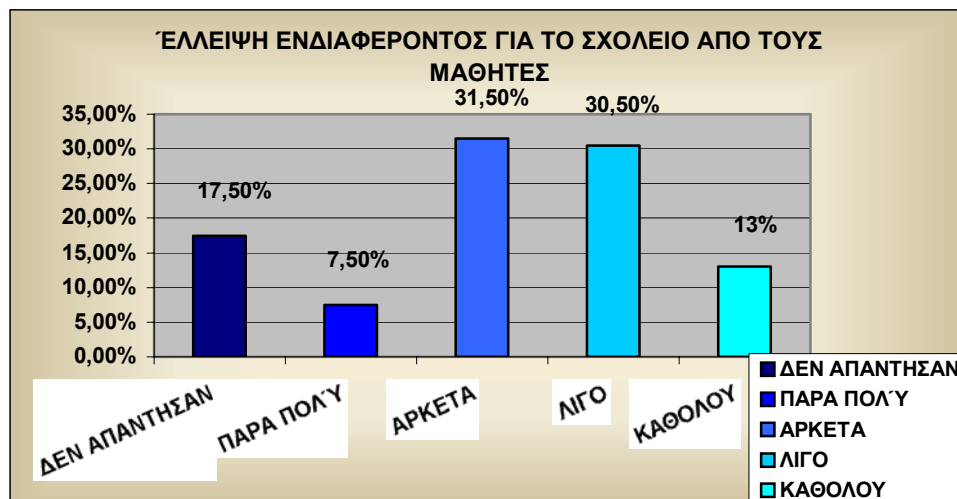
Γ) ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Αναφορικά με την δομή και την λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, 27 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,50%) θεωρούν ότι συμβάλλει Πάρα Πολύ, 57 (ποσοστό 28,50%) Αρκετά, 47 (ποσοστό 23,50%) Λίγο και 16 (ποσοστό 8%) Καθόλου. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας 53 στο σύνολο (ποσοστό 26,50%) δεν απάντησαν.



Δ) ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΙΔΙΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ – ΜΗ ΣΥΣΤΗΜΑΣΤΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ

Όσον αφορά τον παράγοντα ο οποίος αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους μαθητές, 15 (ποσοστό 7,50%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επηρεάζει Πάρα Πολύ, 63 (ποσοστό 31,50%) Αρκετά, 61 (ποσοστό 30,50%) Λίγο και 26 (ποσοστό 13%) Καθόλου. Δεν απάντησαν 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,50%).



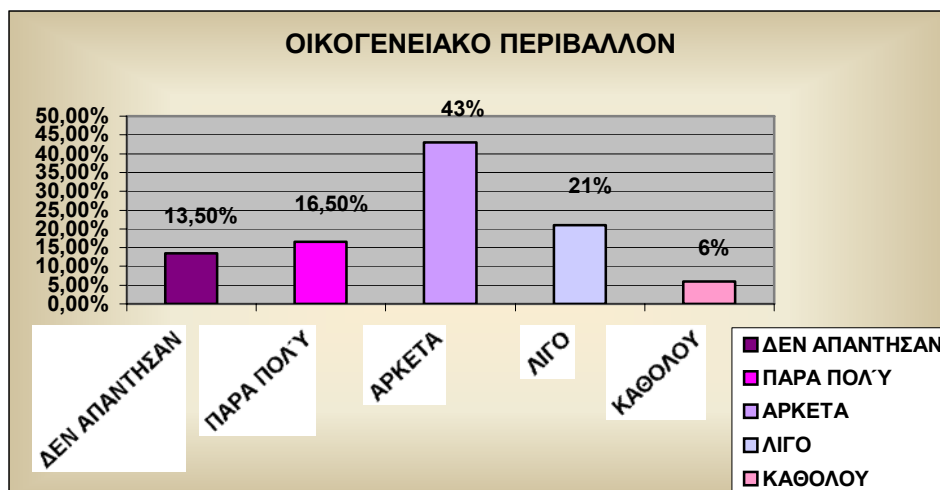
Ε) ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Από το σύνολο των καθηγητών της έρευνας δεν απάντησαν 44 (ποσοστό 22%). Θεωρούν ότι συμβάλλει Πάρα Πολύ 16 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8%), Πολύ 59 (ποσοστό 29,50%), Λίγο 61 (ποσοστό 30,50%) και Καθόλου 20 (ποσοστό 10%).



ΣΤ) ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,50%) θεωρούν ότι συμβάλλει Πάρα Πολύ, 86 (ποσοστό 43 %) Αρκετά, 42 (ποσοστό 21%) Λίγο και 12 (ποσοστό 6%) Καθόλου. Δεν απάντησαν 27 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,50%).



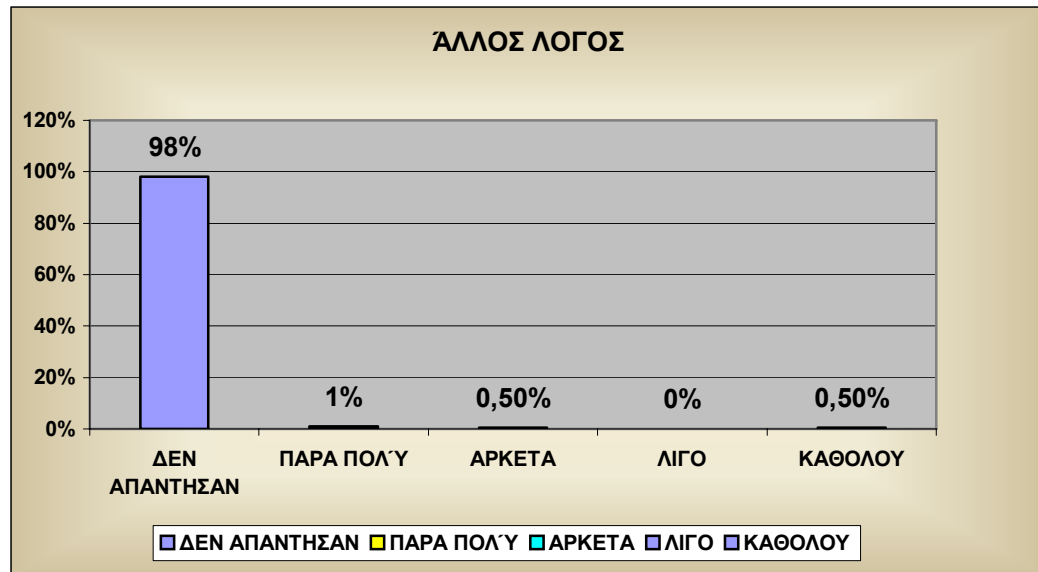
Ζ) ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν επέλεξαν τον παράγοντα αυτό και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αυτοί ήταν 56 (ποσοστό 28%). Από όλους τους εκπαιδευτικούς 11 (ποσοστό 5,50%) θεωρούν ότι επηρεάζει Πάρα Πολύ, 45 (ποσοστό 22,50%) Αρκετά, 59 (ποσοστό 29,50%) Λίγο και 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,50%) ότι δεν επηρεάζει Καθόλου.



Η) ΑΛΛΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν απάντησε. Συγκεκριμένα από τους 200 εκπαιδευτικούς απάντησαν μόνο οι 4. Μόνο 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1%) θεωρούν ότι επηρεάζει Πάρα Πολύ, 1 (ποσοστό 0,50%) Αρκετά και Καθόλου αντίστοιχα. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν απάντησε Λίγο.

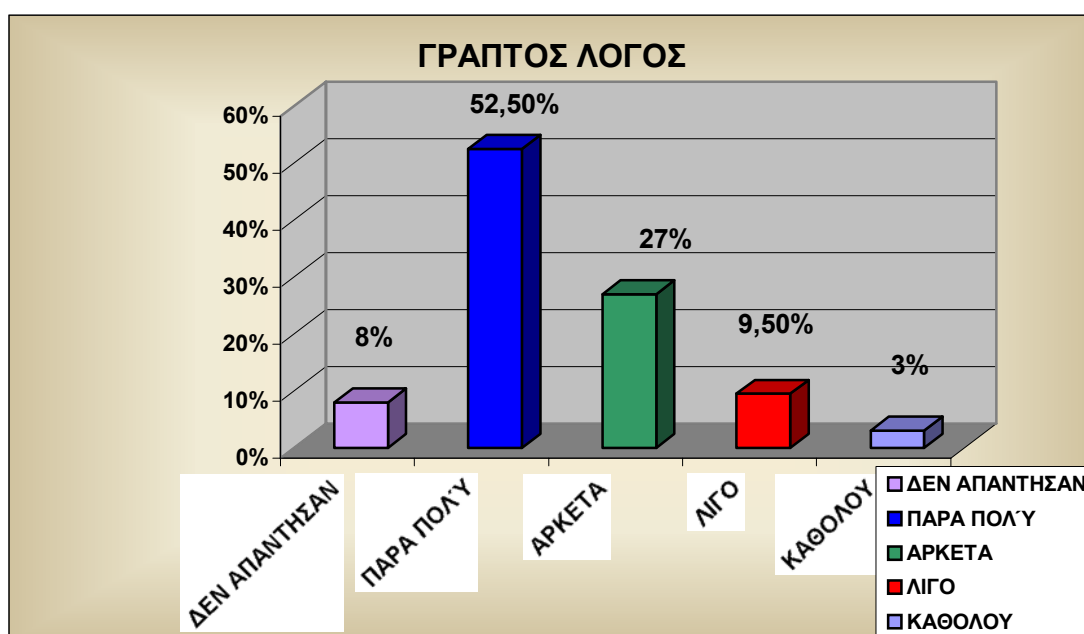


ΕΡΩΤΗΣΗ 13

Η 13^η ερώτηση αναφέρεται στους τομείς που οι μαθητές με διαφορετική γλώσσα προέλευσης, αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Οι τομείς αυτοί είναι οι ακόλουθοι :

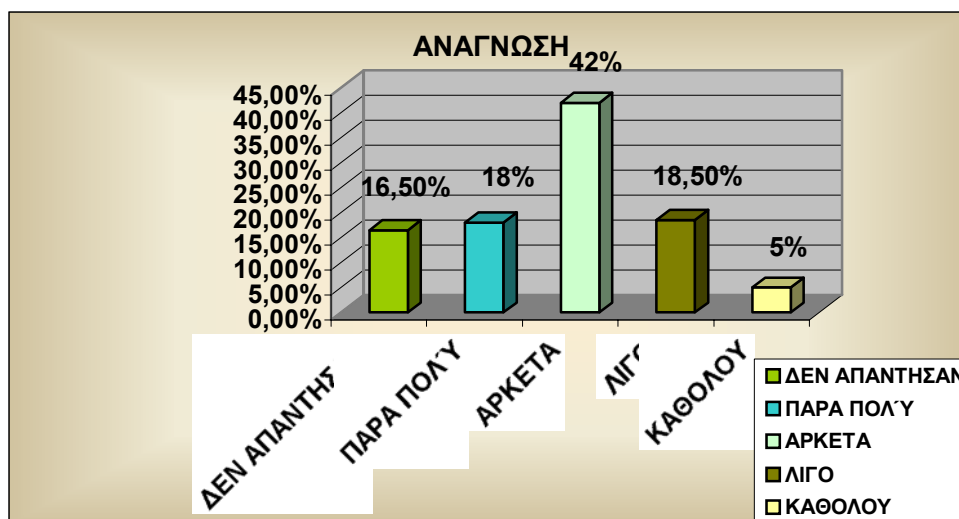
Α) ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ο γραπτός λόγος ως τομέας γλωσσικών δυσκολιών από τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης επιλέχθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, 105 από του 200 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 52,50%) απάντησαν Πάρα Πολύ, 54 (ποσοστό 27%) Αρκετά, 19 (ποσοστό 9,50%) Λίγο και μόνο 6 (ποσοστό 3%) Καθόλου. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 16 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8%).



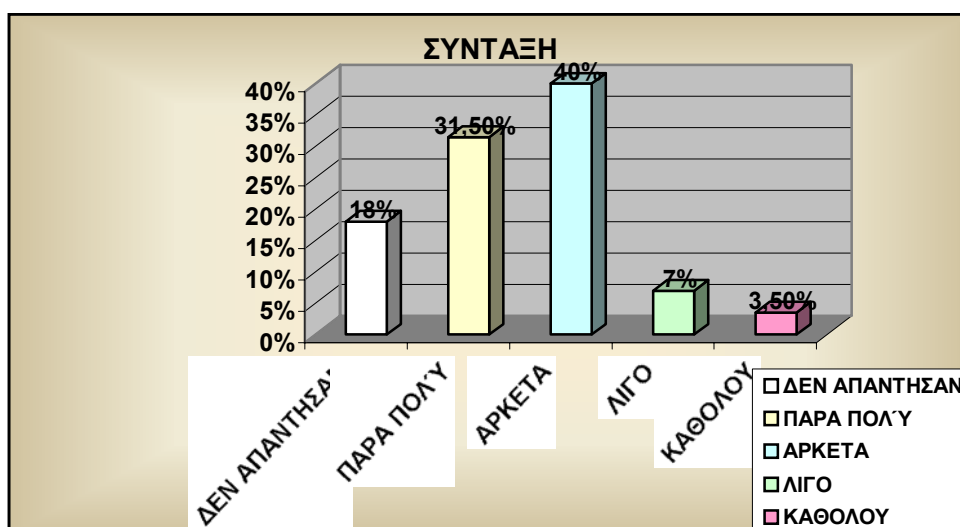
Β) ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Από τους 200 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 36 (ποσοστό 18%) θεωρούν ότι οι μαθητές με διαφορετική γλώσσα προέλευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση Πάρα Πολύ, 84 (ποσοστό 42%) Αρκετά, 37 (ποσοστό 18,50%) Λίγο και 10 (ποσοστό 5%) Καθόλου. Δεν απάντησαν 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,50%).



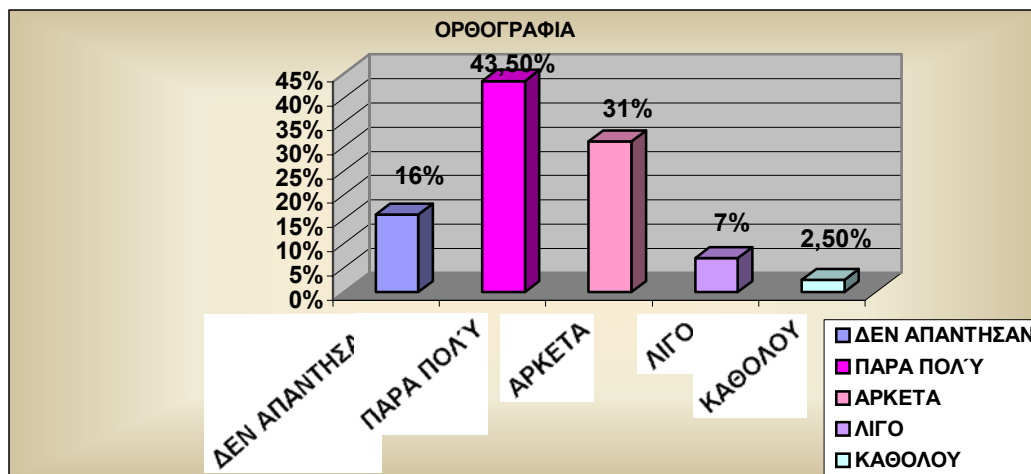
Γ) ΣΥΝΤΑΞΗ

Αναφορικά με την σύνταξη, 63 από τους 200 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 31,50%) απάντησαν Πάρα Πολύ, 80 (ποσοστό 40%) Αρκετά, 14 (ποσοστό 7%) Λίγο και τέλος 7 (ποσοστό 3,50%) Καθόλου. Δεν απάντησαν 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18%).



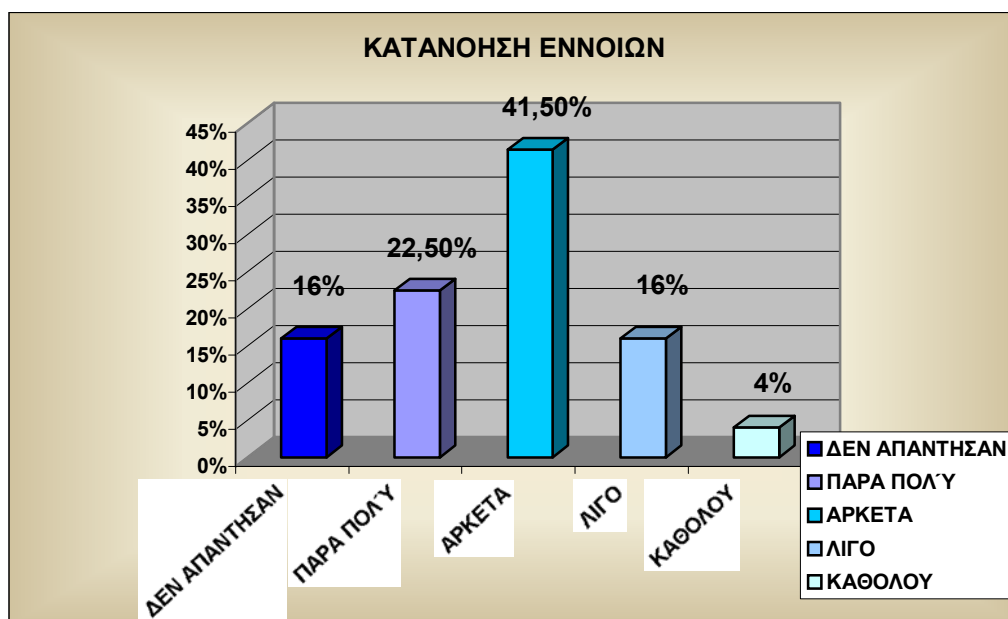
Δ) ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Όσον αφορά την ορθογραφία, 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16%) δεν απάντησαν. Απάντησαν 87 (ποσοστό 43,50%) Πάρα Πολύ, 62 (ποσοστό 31%) Αρκετά, 14 (ποσοστό 7%) Λίγο και μόνο 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,50%) Καθόλου.



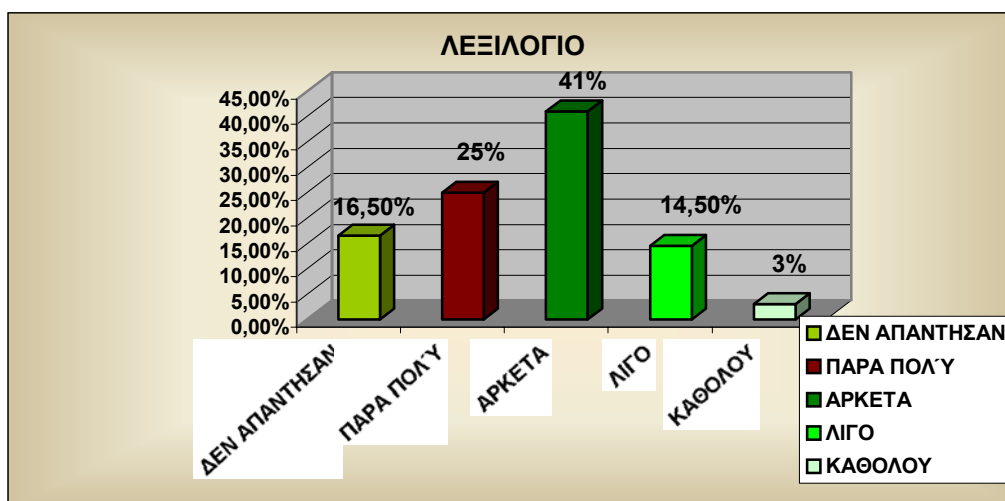
Ε) ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών Αρκετά και συγκεκριμένα 83 (ποσοστό 41,50%). Από τους υπόλοιπους 45 (ποσοστό 22,50%), 32 (ποσοστό 16%) και 8 (ποσοστό 4%) απάντησαν Πάρα Πολύ, Λίγο και Καθόλου αντίστοιχα. Μόνο 32 εκπαιδευτικοί(ποσοστό 16%) δεν απάντησαν.



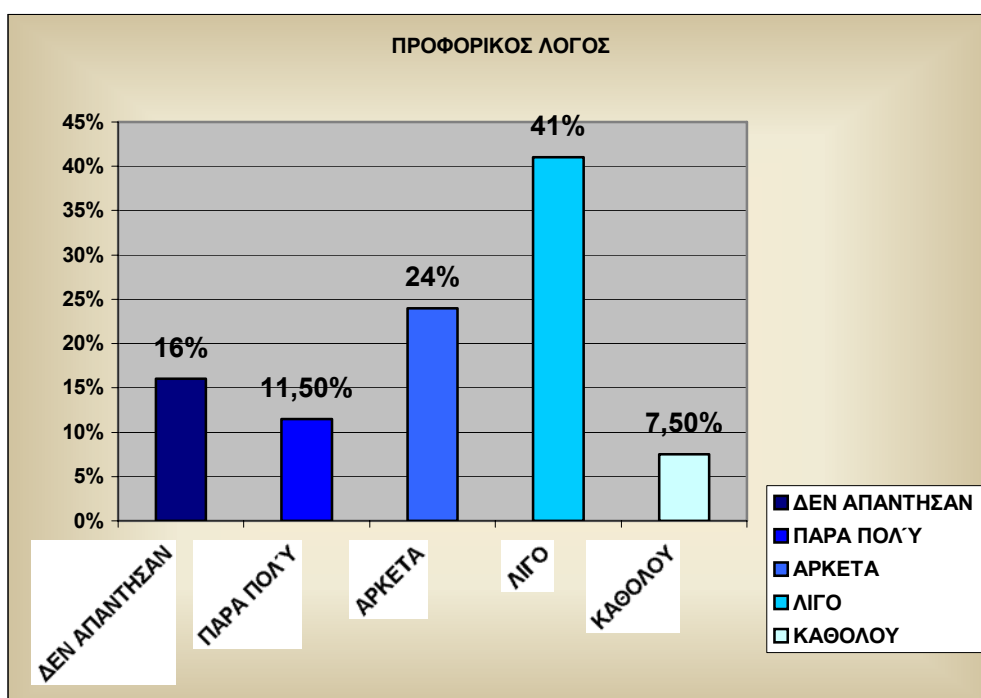
ΣΤ) ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Δεν απάντησαν 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,50%). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν, 50 (ποσοστό 25%) επέλεξαν Πάρα Πολύ, 82 (ποσοστό 41%) Αρκετά, 29 (ποσοστό 14,50%) Λίγο και 6 (ποσοστό 3%) Καθόλου.



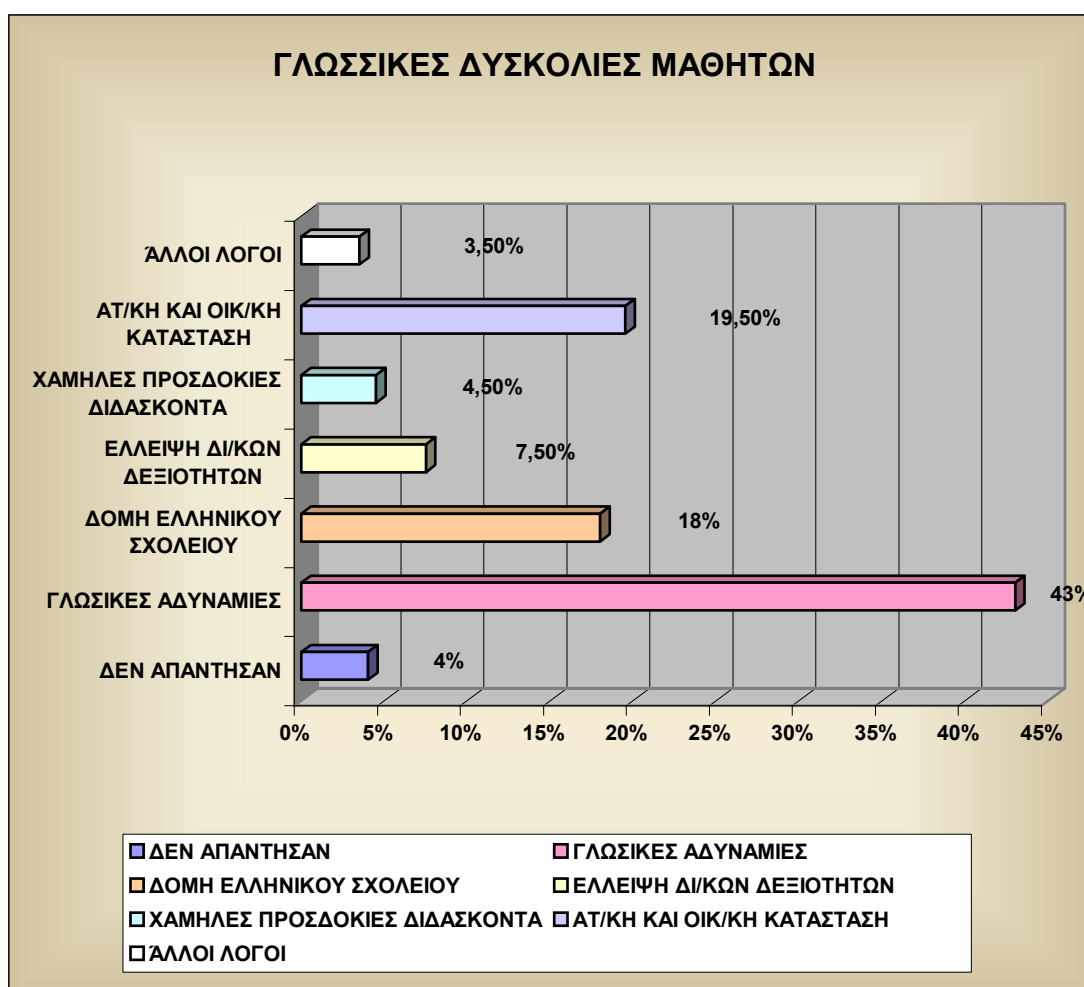
Ζ) ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Δεν απάντησαν 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16%). Από τους 200 εκπαιδευτικούς 23 (ποσοστό 11,50%) απάντησαν Πάρα Πολύ, 48 (ποσοστό 24%) Αρκετά, 82 (ποσοστό 41%) Λίγο και τέλος 15 (ποσοστό 7,50%) Καθόλου.



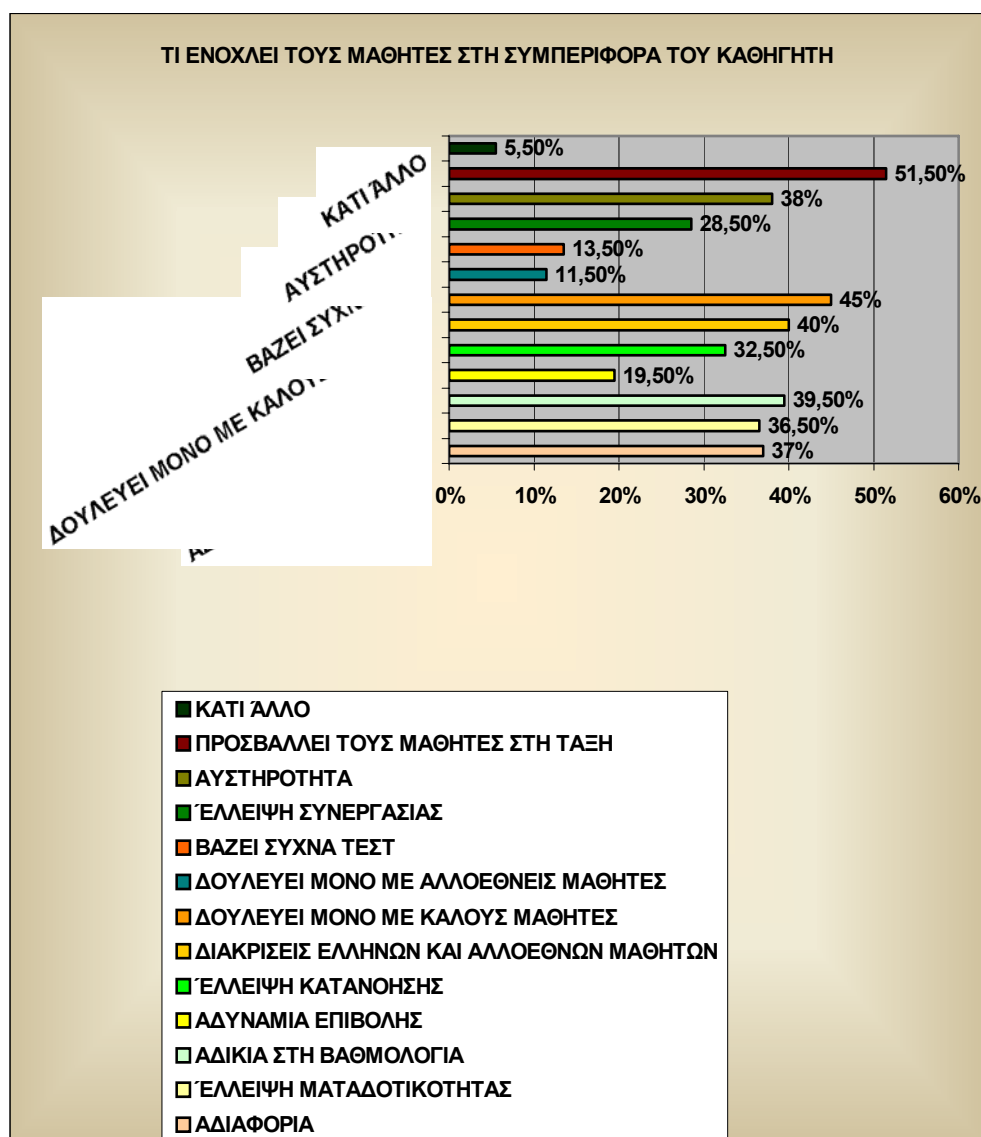
ΕΡΩΤΗΣΗ 14

Η ερώτηση 14 εξετάζει τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας και συγκεκριμένα 86 (ποσοστό 43%) απάντησαν ότι οφείλονται στις γλωσσικές αδυναμίες του μαθητή. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς 36 (ποσοστό 18%) και 39 (ποσοστό 19,50%) απάντησαν ότι οφείλονται στη δομή του ελληνικού σχολείου και στην ατομική και οικογενειακή κατάσταση του μαθητή αντίστοιχα. Για τους υπόλοιπους παράγοντες συγκεντρώθηκαν μικρότερα ποσοστά όπως φαίνεται και στο γράφημα.



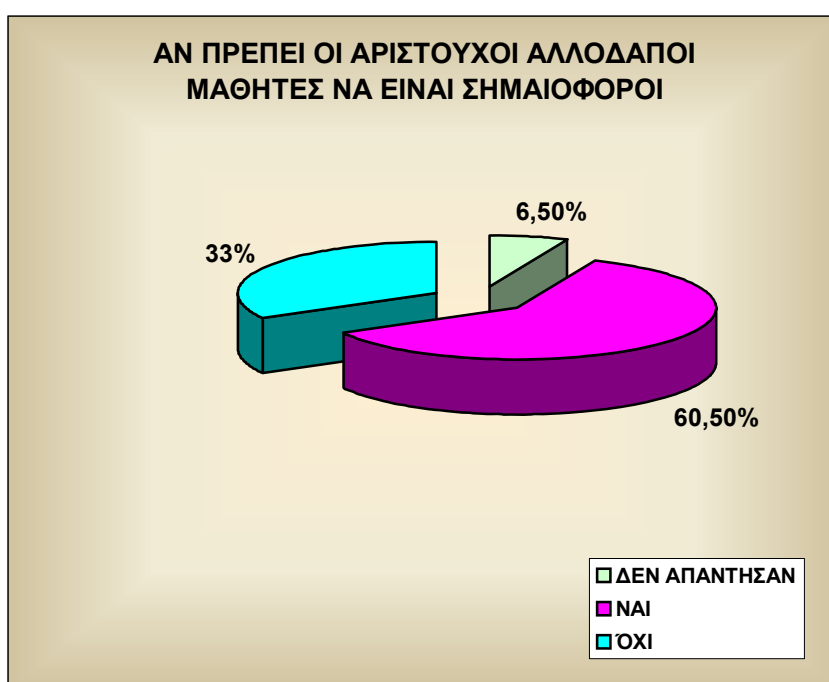
ΕΡΩΤΗΣΗ 15

Στη 15^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνται να διευκρινίσουν ποια στοιχεία της συμπεριφοράς τους ενδέχεται να ενοχλούν τους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας 103 εκπαιδευτικοί από τους 200 (ποσοστό 51,50%) απάντησαν όταν προσβάλλει τους μαθητές στην τάξη ενώ 90 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 45%) απάντησαν όταν δουλεύει μόνο με τους καλούς μαθητές. Τα υπόλοιπα στοιχεία συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά όπως φαίνονται αναλυτικά και στο παρακάτω γράφημα.



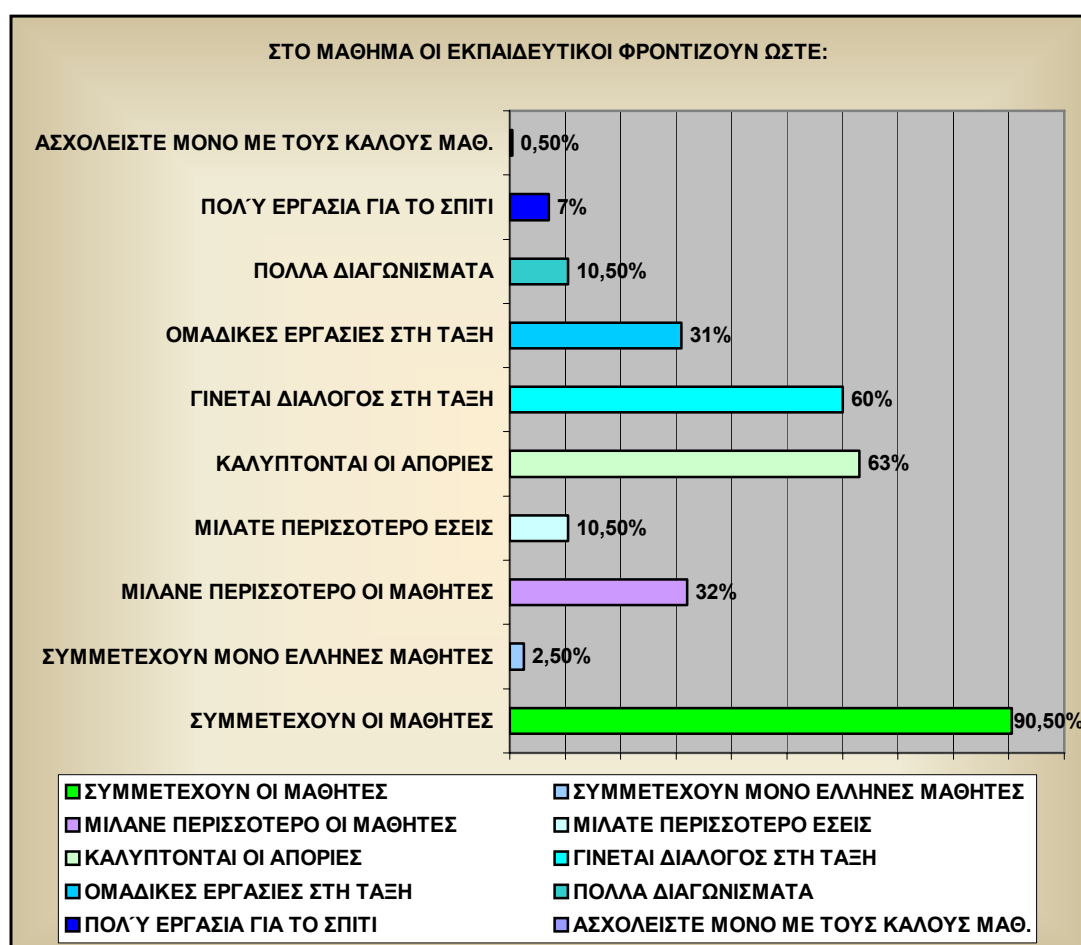
ΕΡΩΤΗΣΗ 16

Στο ερώτημα αν οι αριστούχοι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να είναι σημαιοφόροι, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτούμενων εκπαιδευτικών απάντησε Ναι και συγκεκριμένα 121 από τους 200 (ποσοστό 60,50%). Όχι απάντησαν 66 (ποσοστό 33%) εκπαιδευτικοί. Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν μόνο 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,50%).



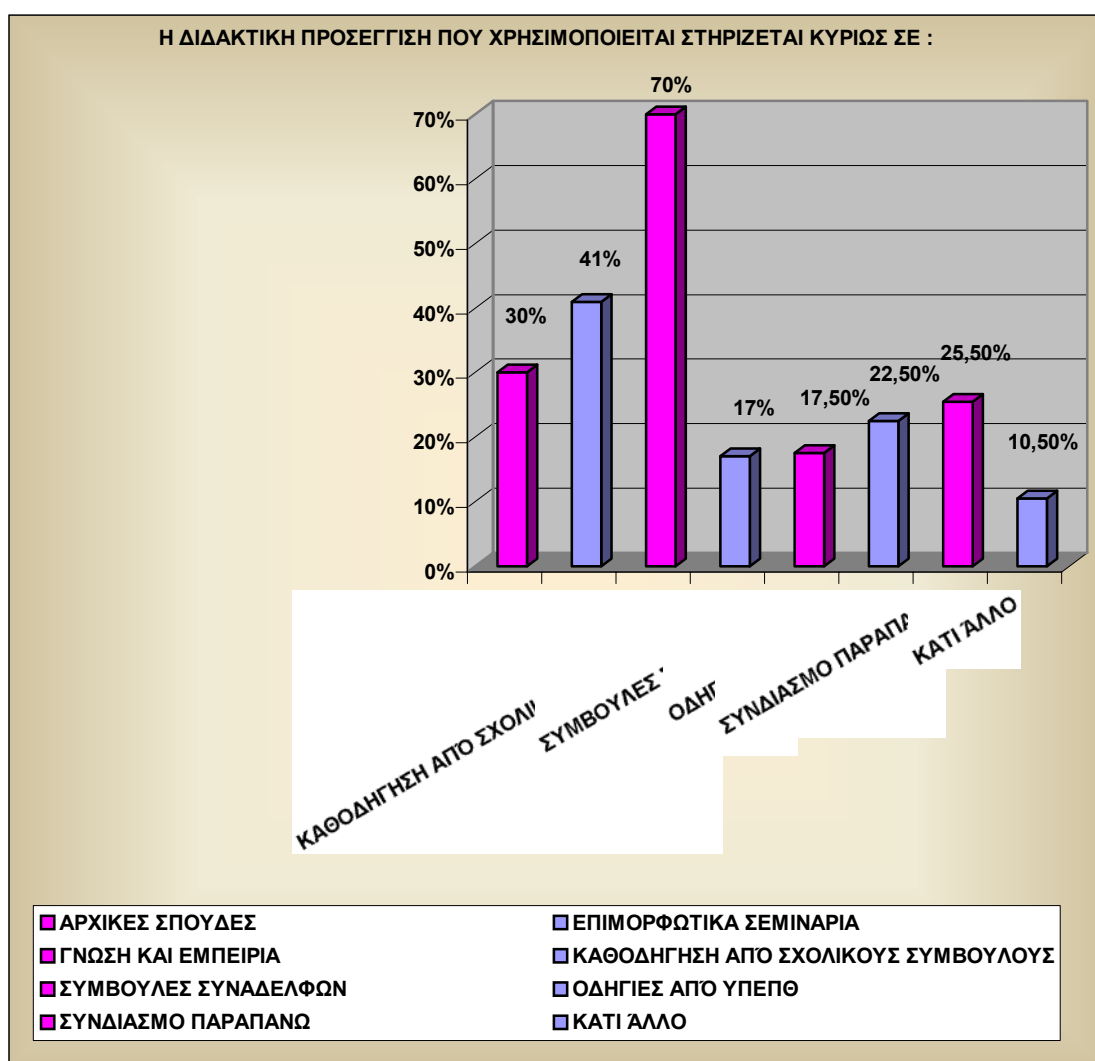
ΕΡΩΤΗΣΗ 17

Από τους 200 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 181 (ποσοστό 90,50%) φροντίζουν στο μάθημα τους να συμμετέχουν οι περισσότεροι μαθητές. Από τους υπόλοιπους 126 (ποσοστό 63%) φροντίζουν ώστε να καλύπτονται όλα τα κενά και οι απορίες, ενώ 120 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 60%) φροντίζουν ώστε να διασφαλίζεται ο διάλογος μέσα στην τάξη. Οι υπόλοιπες στρατηγικές που εφαρμόζουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στο μάθημα τους λαμβάνουν τα ακόλουθα ποσοστά όπως περιγράφονται στο γράφημα.



ΕΡΩΤΗΣΗ 18

Στην 18^η ερώτηση ζητείται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν που στηρίζουν την διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν. Από τους 200 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, οι 140 (ποσοστό 70%) στηρίζονται στην εμπειρία και στις γνώσεις που απόκτησαν μόνοι τους, ενώ 80 από αυτούς (ποσοστό 40%) στηρίζονται σε όσα έμαθαν κατά την διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Μόνο 60 (ποσοστό 30%) στηρίζονται σε όσα έμαθαν κατά τις αρχικές τους σπουδές. Οι υπόλοιποι τομείς στους οποίους στηρίζονται καταγράφονται στο παρακάτω γράφημα με τα ανάλογα ποσοστά.

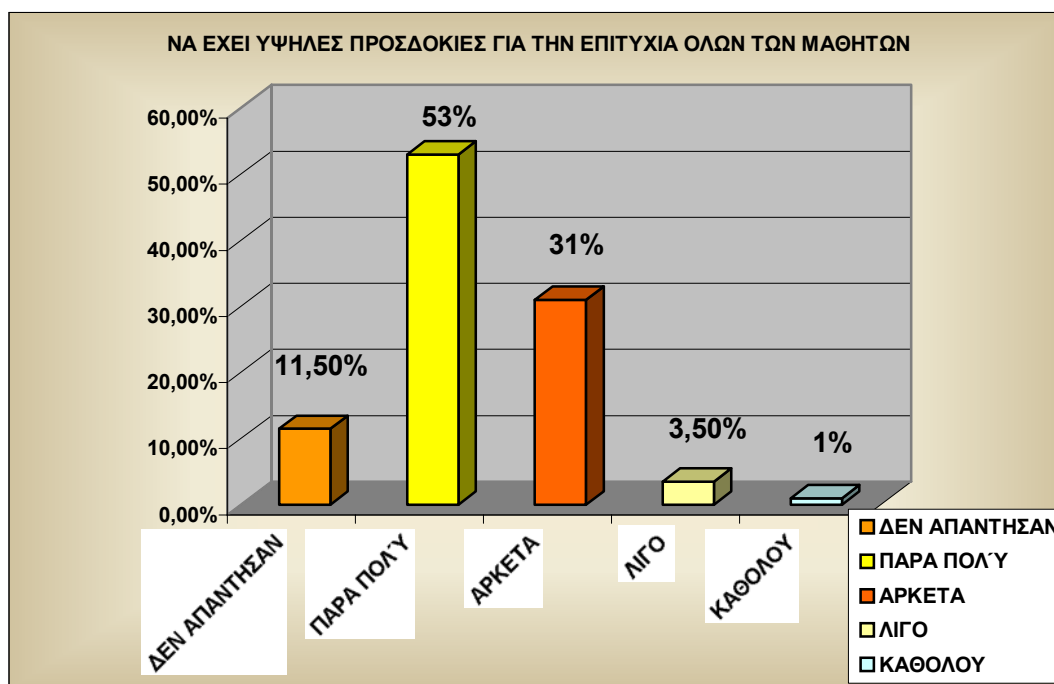


ΕΡΩΤΗΣΗ 19

Στην ερώτηση αυτή οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν ποια χαρακτηριστικά θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα παρακάτω :

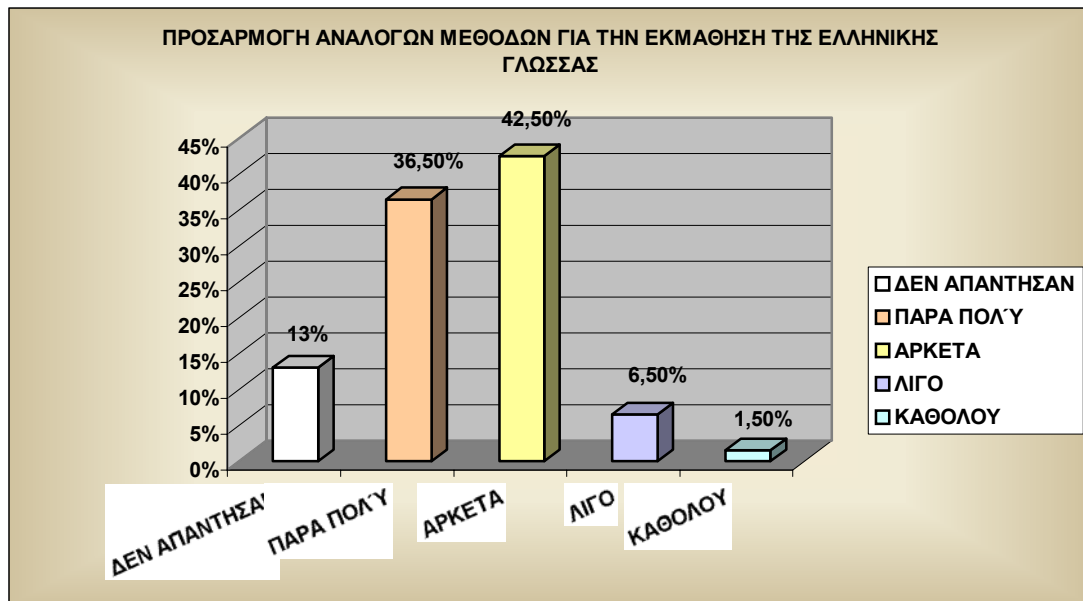
Α) ΝΑ ΕΧΕΙ ΥΨΗΛΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗ ΤΑΞΗ

Δεν απάντησαν 23 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,50%). Από τους 200 οι 106 (ποσοστό 53%) απάντησαν Πάρα Πολύ, 62 (ποσοστό 31%) Αρκετά, Λίγο απάντησαν 7 (ποσοστό 3,50%) και 2 (ποσοστό 1%) Καθόλου.



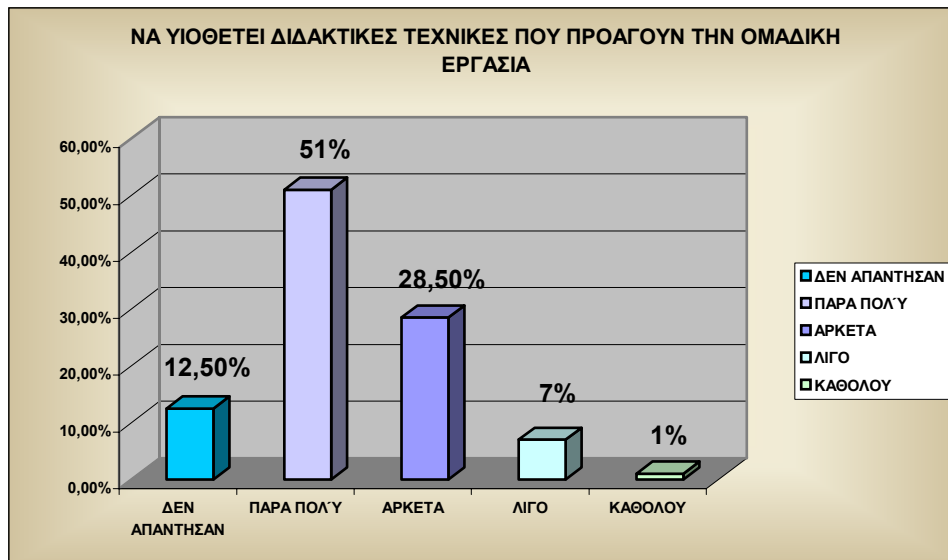
**Β) ΝΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΝΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΖΕΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ**

Δεν απάντησαν 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13%). Πάρα Πολύ απάντησαν 73 (ποσοστό 36,50%), Αρκετά 85 (ποσοστό 42,50%), Λίγο 13 (ποσοστό 6,50%) και Καθόλου 3 (ποσοστό 1,50%).



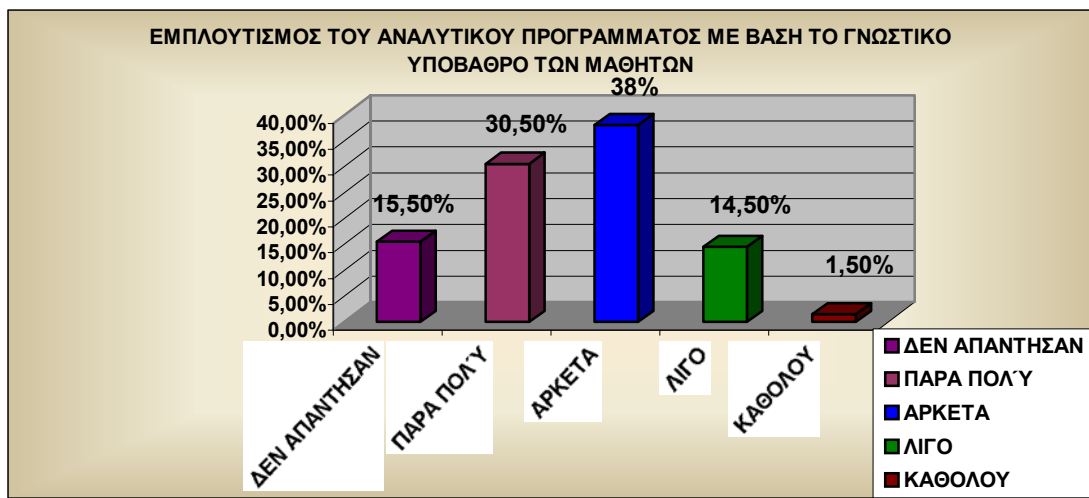
Γ) ΝΑ ΥΙΟΘΕΤΕΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Δεν απάντησαν 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12,50%). Από τους 200 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 102 (ποσοστό 51%) απάντησαν Πάρα Πολύ, 57 (ποσοστό 28,50%) Αρκετά, 14 (ποσοστό 7%) και Καθόλου 2 (ποσοστό 1%).



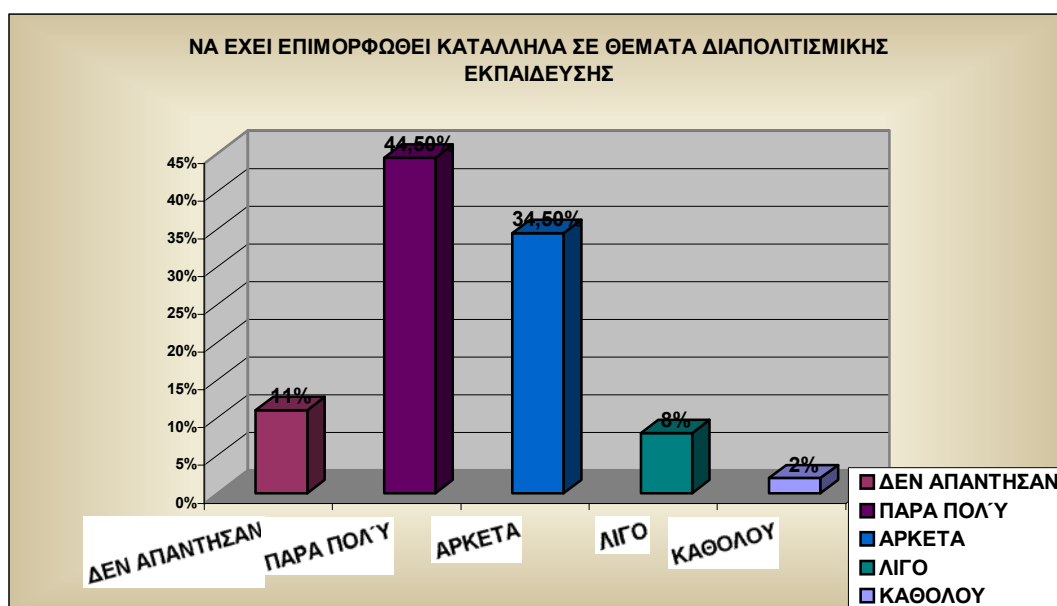
**Δ) ΝΑ ΕΜΠΛΟΥΤΙΖΕΙ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ
ΥΠΟΨΗ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Απόν το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησαν Πάρα Πολύ 61 (ποσοστό 30,50%), Αρκετά 72 (ποσοστό 38%), 29 Λίγο (ποσοστό 14,50%) και Καθόλου 3 (ποσοστό 1,50%). Δεν απάντησαν 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,50%).



Ε) ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΘΕΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΤΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΑΥΤΑ

Πάρα Πολύ απάντησαν 89 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,50%), Αρκετά 69 (ποσοστό 34,50%), Λίγο 16 (ποσοστό 8%) και 4 (ποσοστό 2 %) Καθόλου. Δεν απάντησαν 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11 %).



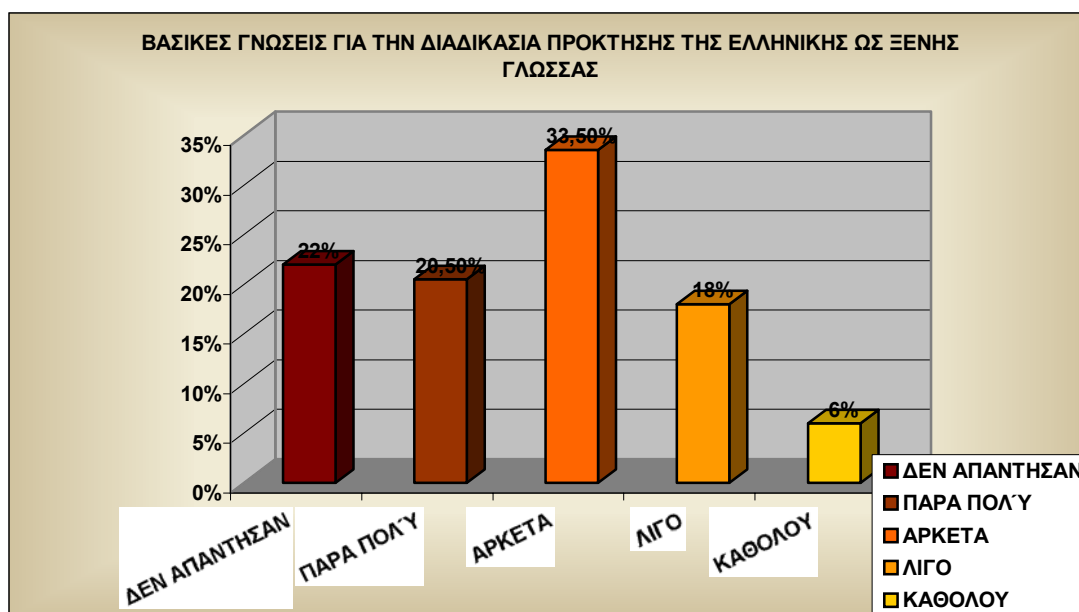
ΣΤ) ΝΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Πάρα Πολύ απάντησαν 81 από τους 200 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 40,50%), Αρκετά 70 (ποσοστό 35%), Λίγο 18 (ποσοστό 9%) και Καθόλου 2 (ποσοστό 1%). Δεν απάντησαν 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,50%).



Ζ) ΝΑ ΕΧΕΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στο υποερώτημα αυτό δεν απάντησαν 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22%). Πάρα Πολύ απάντησαν 41 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,50%), Αρκετά 67 (ποσοστό 33,50%), Λίγο 36 (ποσοστό 18%) και Καθόλου 12 (ποσοστό 6%).



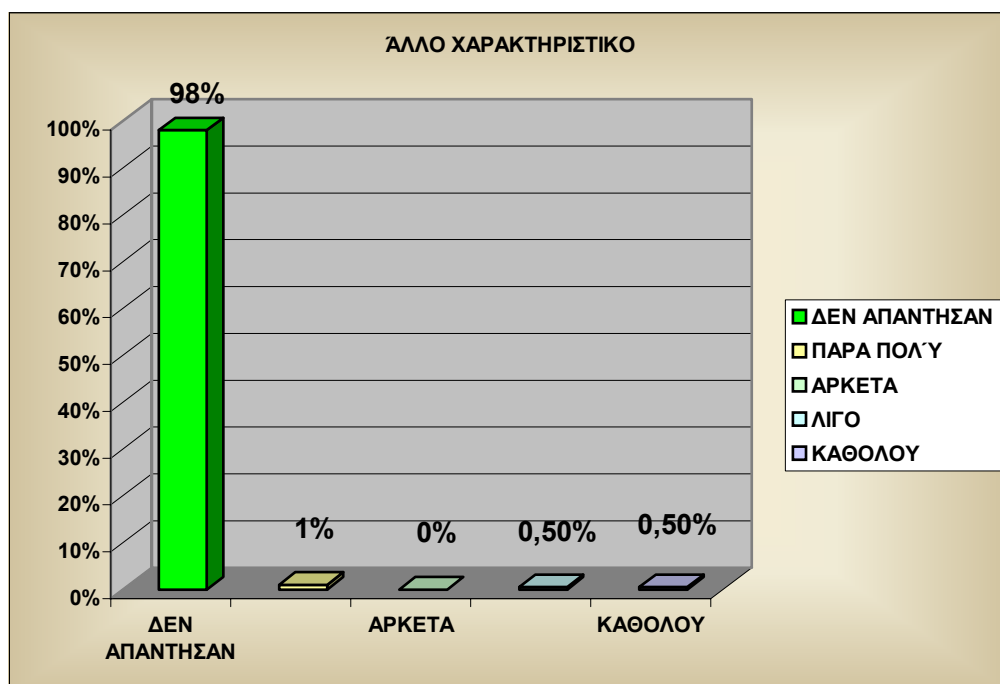
Ι) ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΠΙΟ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Από τους 200 εκπαιδευτικούς δεν απάντησαν οι 41 (ποσοστό 20,50%). Πάρα Πολύ απάντησαν 36 (ποσοστό 18%), Αρκετά 63 (ποσοστό 31,50%), Λίγο 52 (ποσοστό 26%) και Καθόλου 8 (ποσοστό 4%).



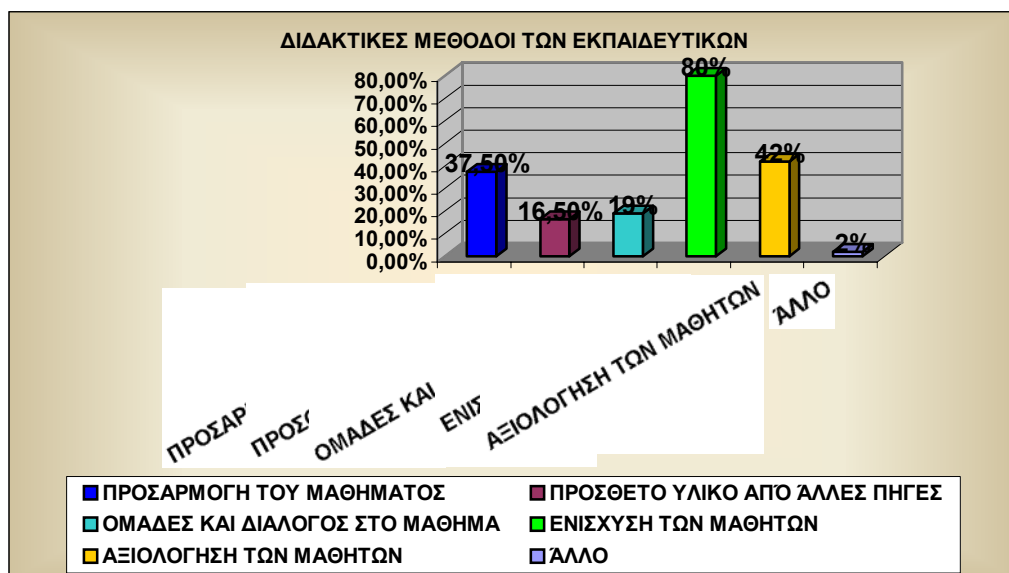
ΙΑ) ΆΛΛΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν απάντησαν και συγκεκριμένα 196 από τους 200 (ποσοστό 98%). Μόνο 2 (ποσοστό 1%) απάντησαν Πάρα Πολύ, δεν απάντησε κανένας Αρκετά, ενώ μόνο 1 (ποσοστό 0,50%) απάντησε Λίγο και Καθόλου αντίστοιχα.



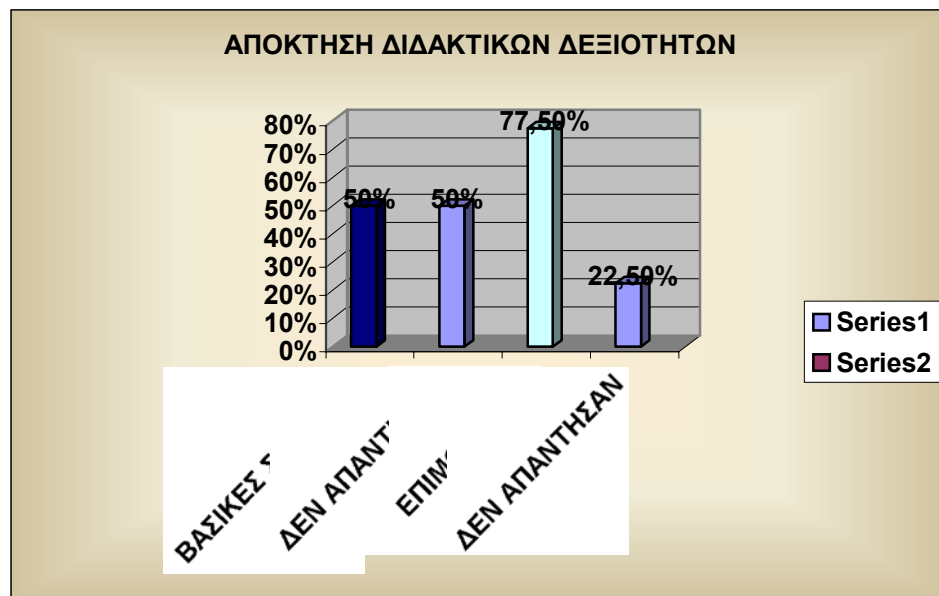
ΕΡΩΤΗΣΗ 20

Η 20^η ερώτηση αναφέρεται στις διδακτικές μεθόδους τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας για να προσεγγίσουν τους αλλοδαπούς μαθητές. Τη συνεχή ενθάρρυνση και ενίσχυση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στην διδακτική διαδικασία την χρησιμοποιούν 160 από τους 200 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 80%). Μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα 84 από τους 200 (ποσοστό 42%) αξιολογούν τους μαθητές με βάση τις ιδιαιτερότητες τους, ενώ 75 (ποσοστό 37,50%) δήλωσαν ότι προσαρμόζουν το μάθημα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Οι υπόλοιπες διδακτικές μέθοδοι συγκέντρωσαν τα παρακάτω ποσοστά όπως φαίνεται και στο γράφημα.



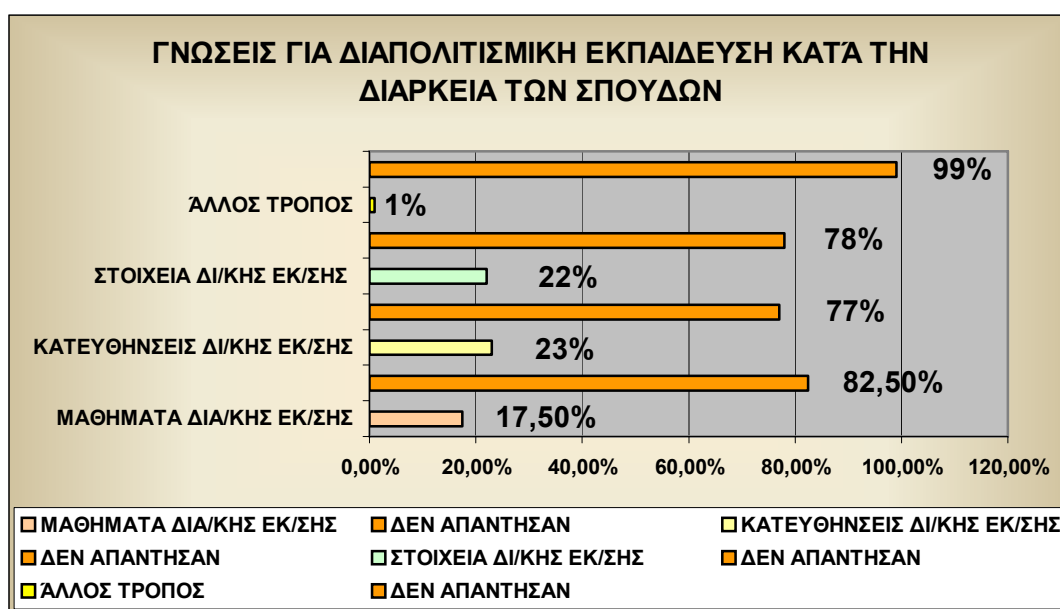
ΕΡΩΤΗΣΗ 24

Στην ερώτηση πότε κατά την γνώμη τους θα αποκτήσουν αποτελεσματικότερα οι εκπαιδευτικοί τις κατάλληλες γνώσεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, 155 (ποσοστό 77,50%) απάντησαν κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης και ένα επίσης μεγάλο μέρος, 100 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 50%) απάντησαν κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών.



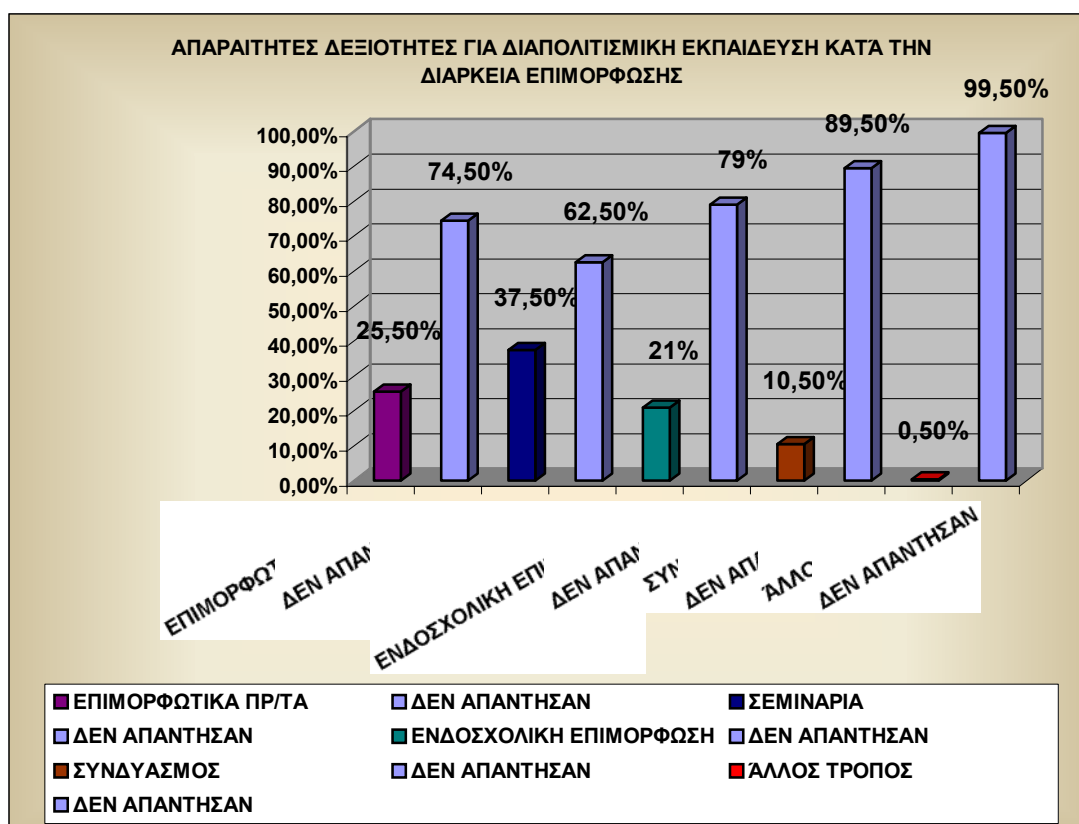
ΕΡΩΤΗΣΗ 24 Α

Όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι κατά την διάρκεια των σπουδών πρέπει να αποκτούν γνώσεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην ερώτηση αυτή καλούνται να απαντήσουν με ποιο τρόπο θα πραγματοποιηθεί αυτό. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτό μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης με την δημιουργία ειδικών κατευθύνσεων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα το πρότειναν 46 από τους 200 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 23%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση γι' αυτό και οι υπόλοιπες προτάσεις συγκέντρωσαν πολύ μικρά ποσοστά, όπως φαίνεται και στον πίνακα.



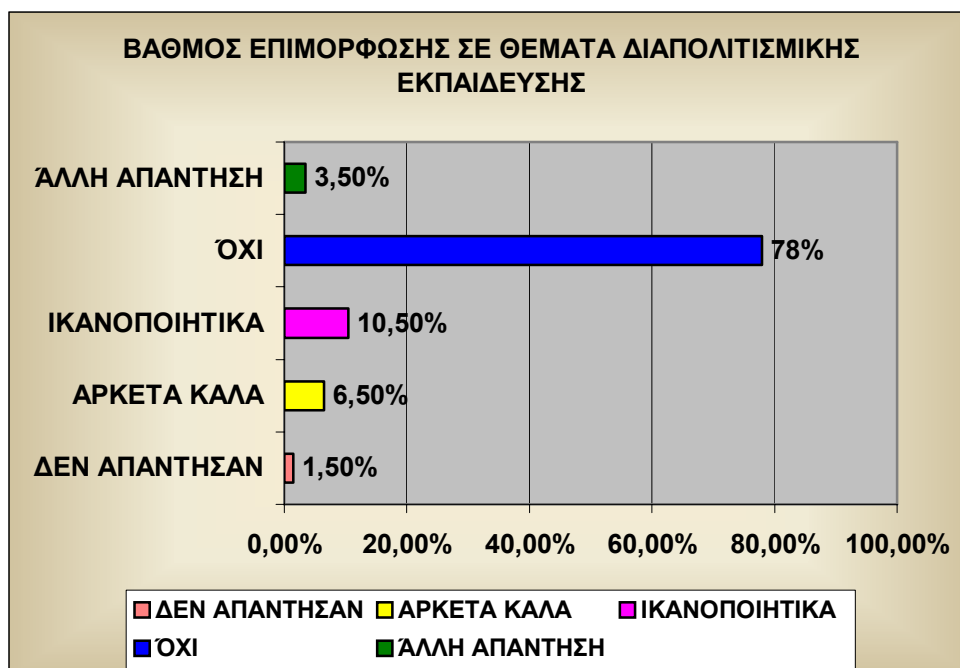
ΕΡΩΤΗΣΗ 24Β

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι θα ήταν καλύτερο να αποκτούσαν γνώσεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά την διάρκεια σχετικής επιμόρφωσης, στο υποερώτημα αυτό καλούνται να καθορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα γίνει κάτι τέτοιο. Οι 75 από τους 200 εκπαιδευτικούς της έρευνας (ποσοστό 37,50%) απάντησαν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με την παρακολούθηση επαναλαμβανόμενων σεμιναρίων σύντομης διάρκειας σχετικών με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι υπόλοιπες προτάσεις συγκέντρωσαν τα παρακάτω ποσοστά.



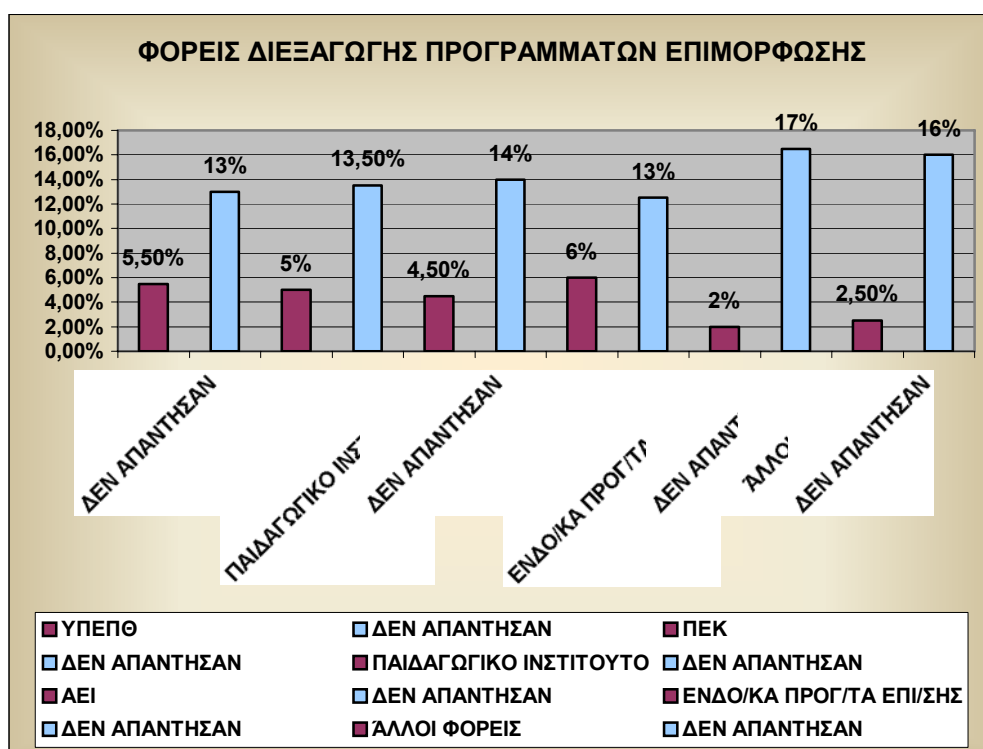
ΕΡΩΤΗΣΗ 25

Στην ερώτηση 25 εξετάζεται εάν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, θεωρούν ότι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί και συγκεκριμένα 156 από τους 200 (ποσοστό 78%). Μόλις 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,50%) θεωρούν ότι έχουν επιμορφωθεί αρκετά καλά και 21 (ποσοστό 10,50%) σε ικανοποιητικό βαθμό.



ΕΡΩΤΗΣΗ 26

Στην ερώτηση αυτή, εξετάζονται οι φορείς από τους οποίους διεξήχθησαν τα προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία παρακολούθησαν όσοι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν επιμορφωθεί. Τα ΑΕΙ και το ΥΠΕΠΘ αποτελούν τους κυριότερους φορείς διοργάνωσης. Συγκεκριμένα 12 (ποσοστό 6%) και 11 (ποσοστό 5,50%) εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που διοργάνωσαν ΑΕΙ και το ΥΠΕΠΘ αντίστοιχα. Στην συνέχεια προγράμματα επιμόρφωσης από το ΠΕΚ παρακολούθησαν 10 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5%), και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 9 (ποσοστό 4,50%). Οι υπόλοιποι φορείς συγκέντρωσαν πολύ μικρά ποσοστά όπως φαίνεται και στο διάγραμμα.

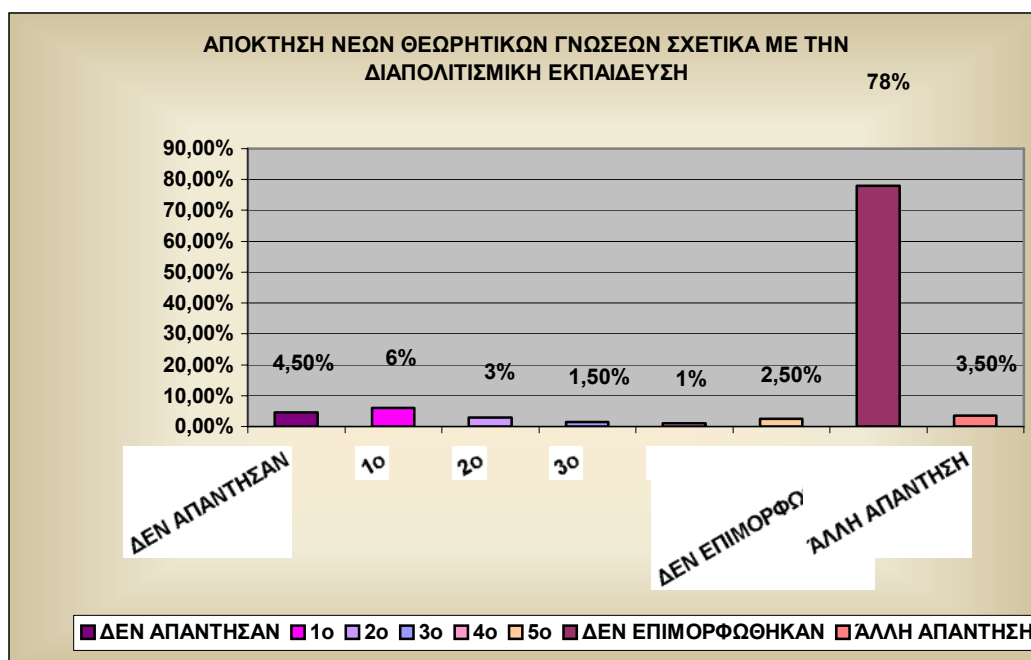


ΕΡΩΤΗΣΗ 27

Επειδή το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν έχει επιμορφωθεί, θα μπορούσε να θεωρηθεί εύλογη συνέπεια το γεγονός ότι ένα πολύ μικρό μέρος των εκπαιδευτικών έχει απαντήσει στην ερώτηση αυτή. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν το βαθμό που τους ωφέλησε η συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια σε καθένα από τους παρακάτω τομείς.

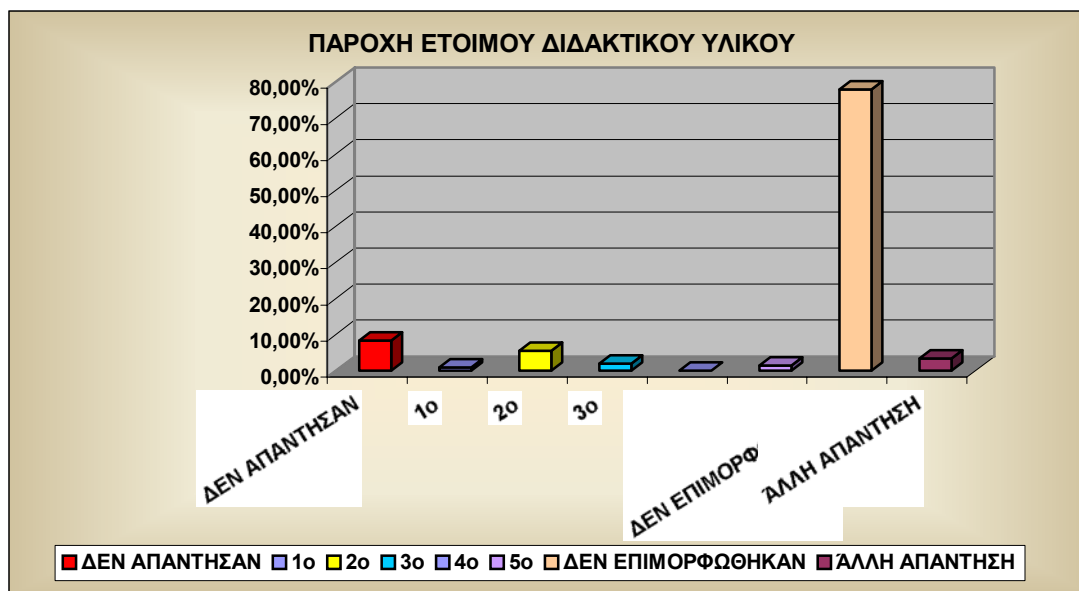
Α) ΣΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΝΕΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί και συγκεκριμένα 12 από τους 200 (ποσοστό 6%) θεωρούν ότι έχουν ωφεληθεί περισσότερο στον τομέα αυτό σε σχέση με τους υπόλοιπους. Τον τομέα αυτό κατάρταξαν δεύτερο 6 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3%) ενώ τελευταίο τον κατάρταξαν 5 (ποσοστό 2,50%).



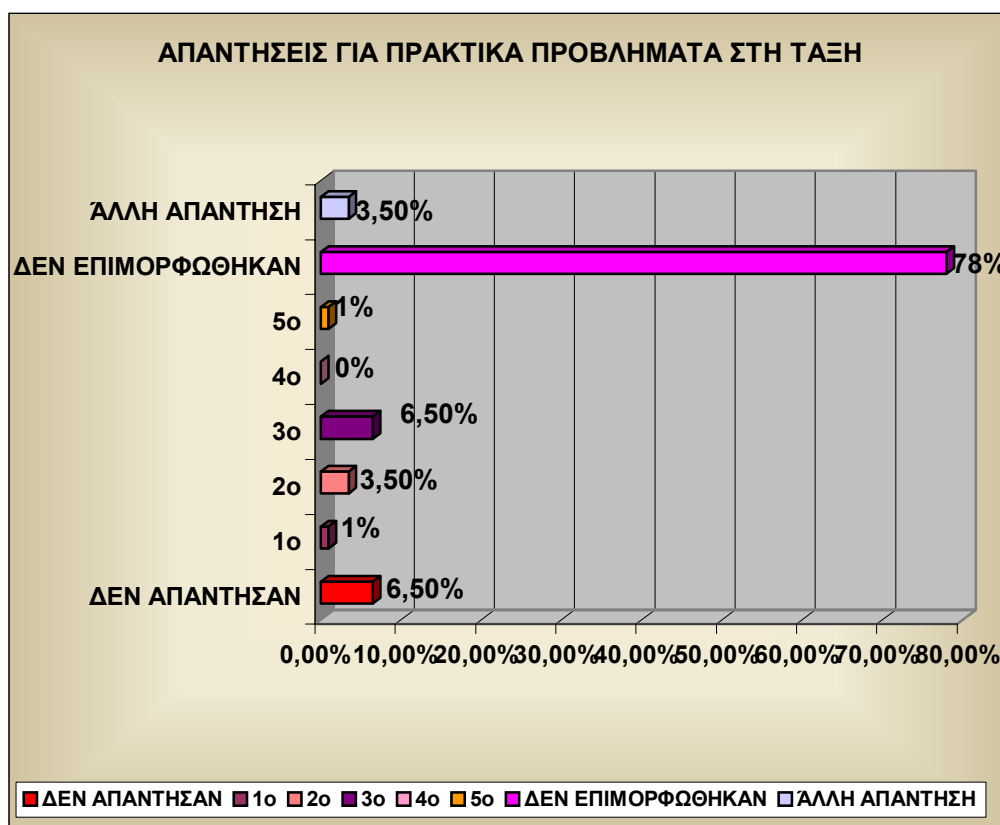
Β) ΠΑΡΟΧΗ ΕΤΟΙΜΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί, οι περισσότεροι και συγκεκριμένα 11 (ποσοστό 5,50%), έχουν κατατάξει τον τομέα αυτό δεύτερο. Στις υπόλοιπες βαθμίδες τον έχει κατατάξει πολύ μικρό μέρος των εκπαιδευτικών αυτών αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν.



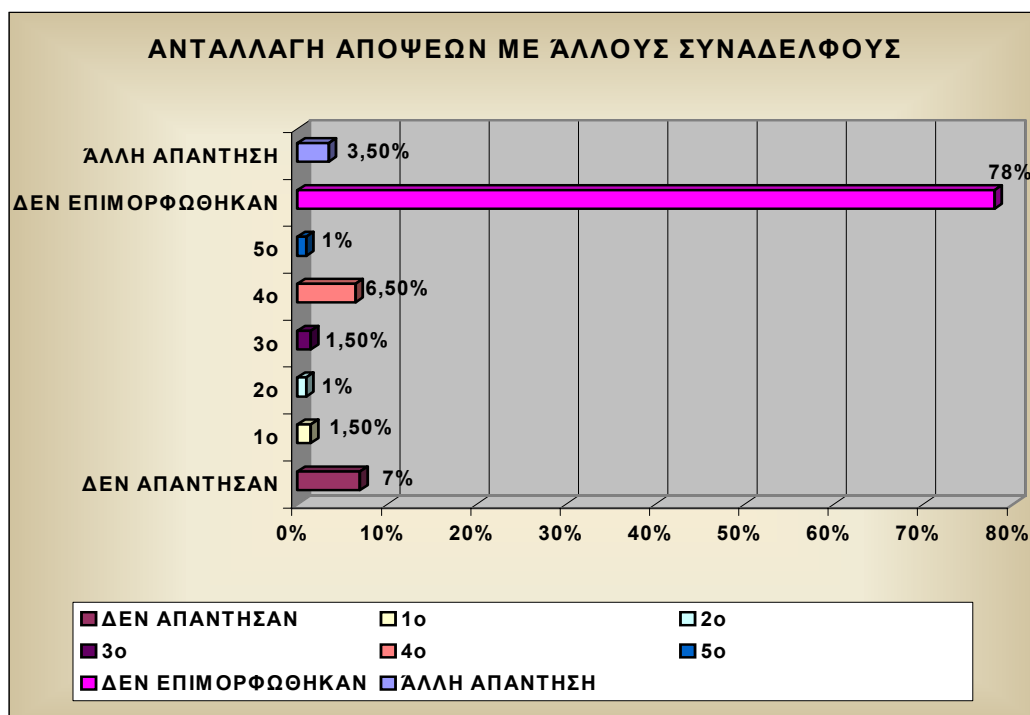
Γ) ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Το μεγαλύτερο μέρος και συγκεκριμένα 13 (ποσοστό 6,50%) εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί έχουν κατατάξει τον παράγοντα αυτό τρίτο καθώς επίσης 7 (ποσοστό 3,50%) τον έχουν κατατάξει δεύτερο. Τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι υπόλοιπες βαθμίδες ήταν πολύ μικρά και φαίνονται αναλυτικά στο γράφημα.



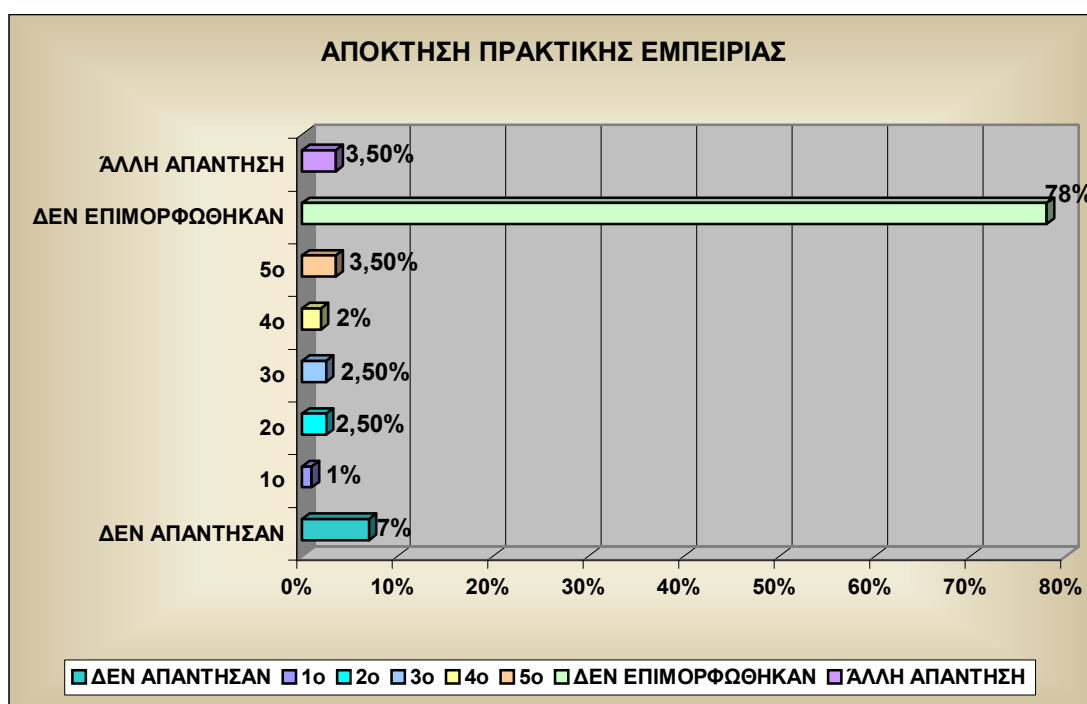
Δ) ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί έχουν κατατάξει τον τομέα αυτό τέταρτο στην ιεραρχία και συγκεκριμένα 13 (ποσοστό 6,50%) εκπαιδευτικοί ενώ 14 (ποσοστό 7%) δεν έχουν απαντήσει. Οι υπόλοιπες βαθμίδες έχουν συγκεντρώσει μικρότερα ποσοστά όπως φαίνονται και στο γράφημα.



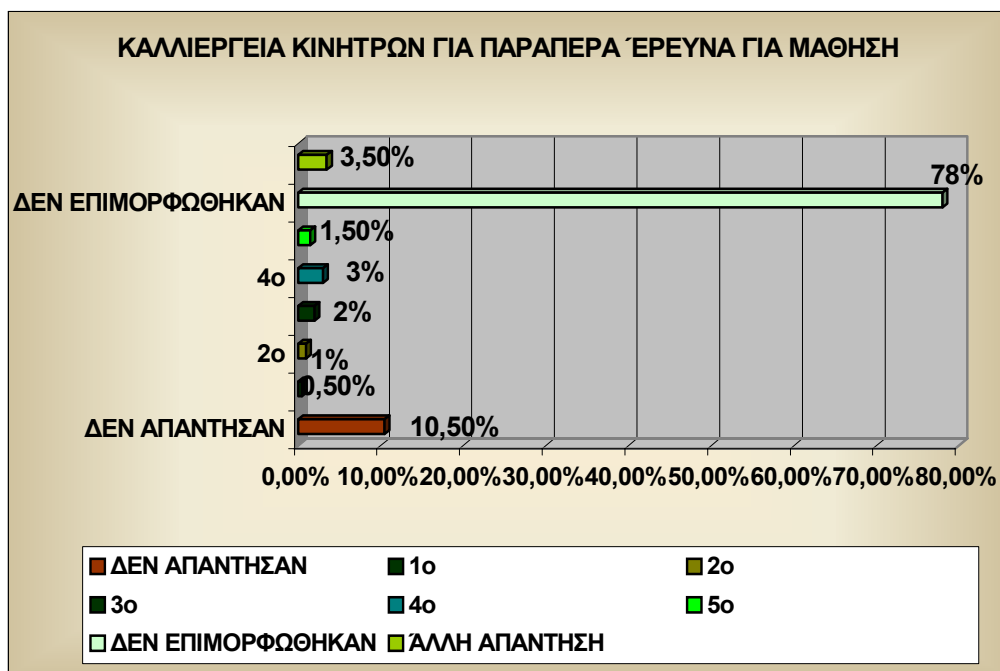
Ε) ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΝΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Τον τομέα αυτό έχουν κατατάξει δεύτερο και τρίτο 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,50%) αντίστοιχα. Όπως παρατηρήθηκε και στους παραπάνω παράγοντες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απαντήσει και συγκεκριμένα 14 (ποσοστό 7%).



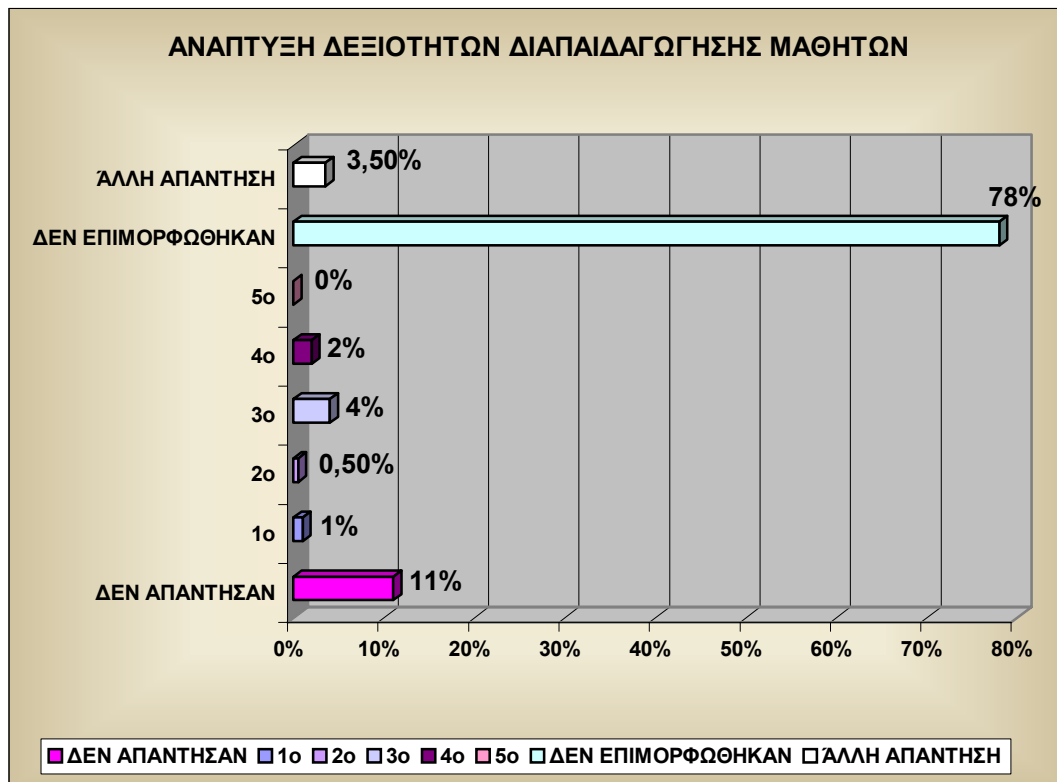
ΣΤ) ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΠΕΡΑ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Όπως αναφέρθηκε στους παραπάνω τομείς έτσι και εδώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απαντήσει και συγκεκριμένα 21 (ποσοστό 10,50%). Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι που κατάταξαν τον παράγοντα αυτό ήταν πολύ λίγοι και συγκεκριμένα φαίνονται από το παρακάτω διάγραμμα.



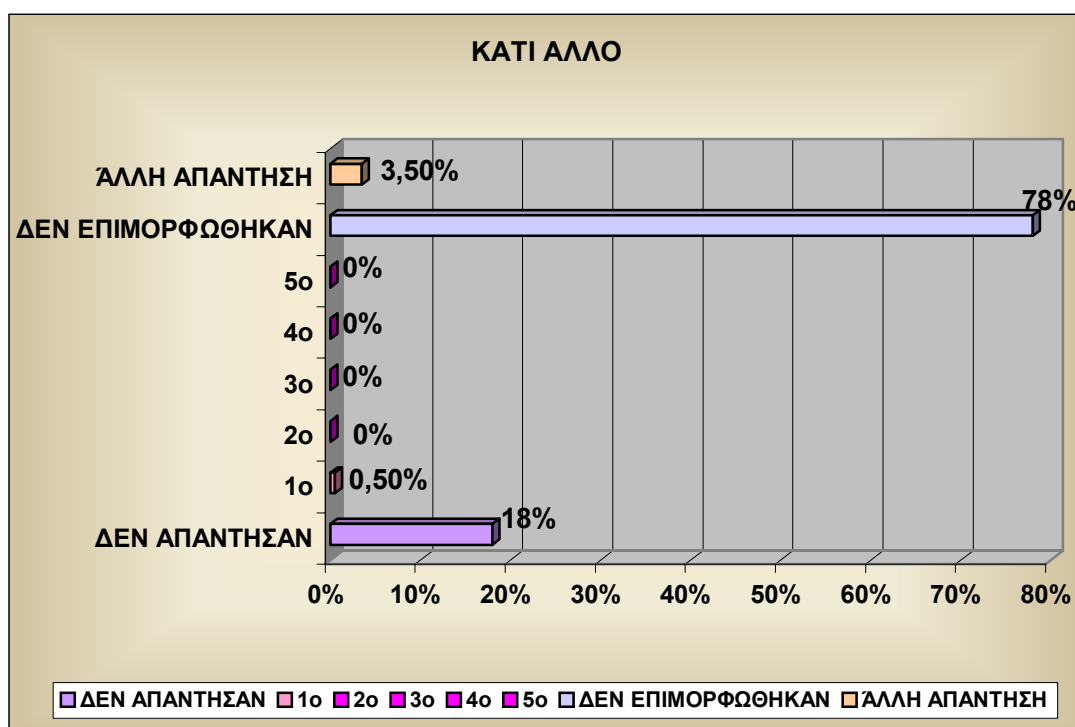
Ζ)ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ

Ένα μεγάλο ποσοστό δεν απάντησε για τον τομέα αυτό και συγκεκριμένα 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11%). Το μεγαλύτερο ποσοστό στην ιεραρχία συγκέντρωσε η τρίτη θέση και συγκεκριμένα την επέλεξαν 8 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4%) ενώ οι υπόλοιπες βαθμίδες κατάταξης συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά όπως φαίνεται και στο γράφημα.



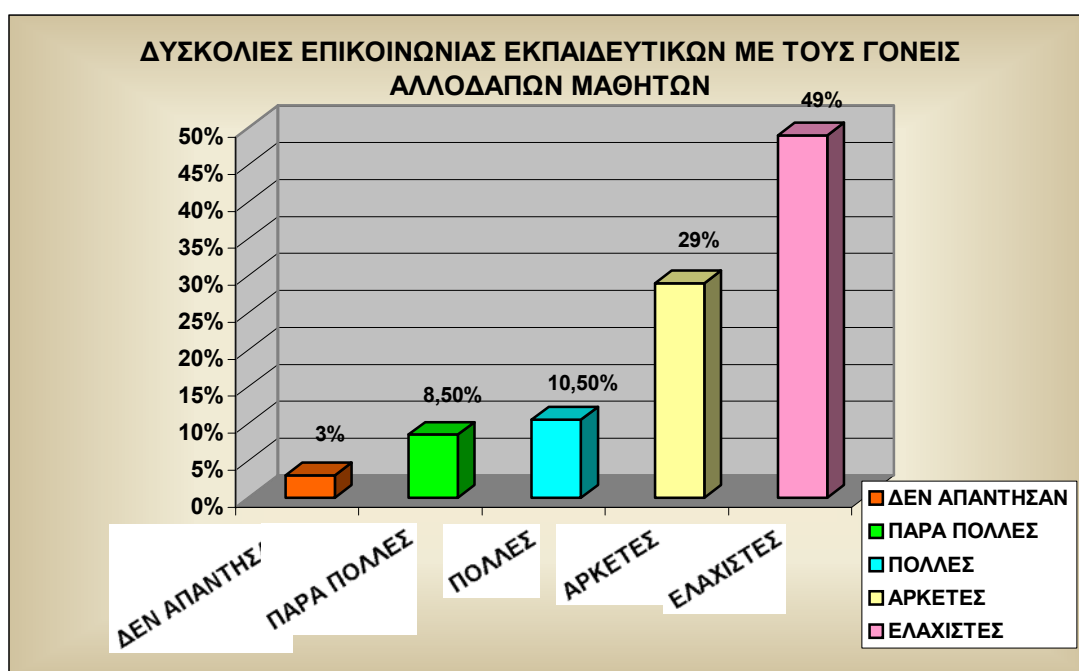
Η) ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί δεν επέλεξαν αυτόν τον τομέα αφού 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18%) δεν απάντησαν. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί μόνο ένας κατάταξε τον τομέα αυτό σαν πρώτο στην κλίμακα ιεραρχίας (ποσοστό 0,50%) ενώ στις υπόλοιπες βαθμίδες δεν τον κατάταξε κανένας.



ΕΡΩΤΗΣΗ 28

Στην ερώτηση εάν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλ. 98 (ποσοστό 49%) απάντησαν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι ελάχιστες, ενώ δήλωσαν ότι έχουν αρκετές δυσκολίες 58 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29%). Ότι έχει πάρα πολλές δυσκολίες απάντησε μόνο ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,50%) ενώ πολλές απάντησαν 21 (ποσοστό 10,50%).

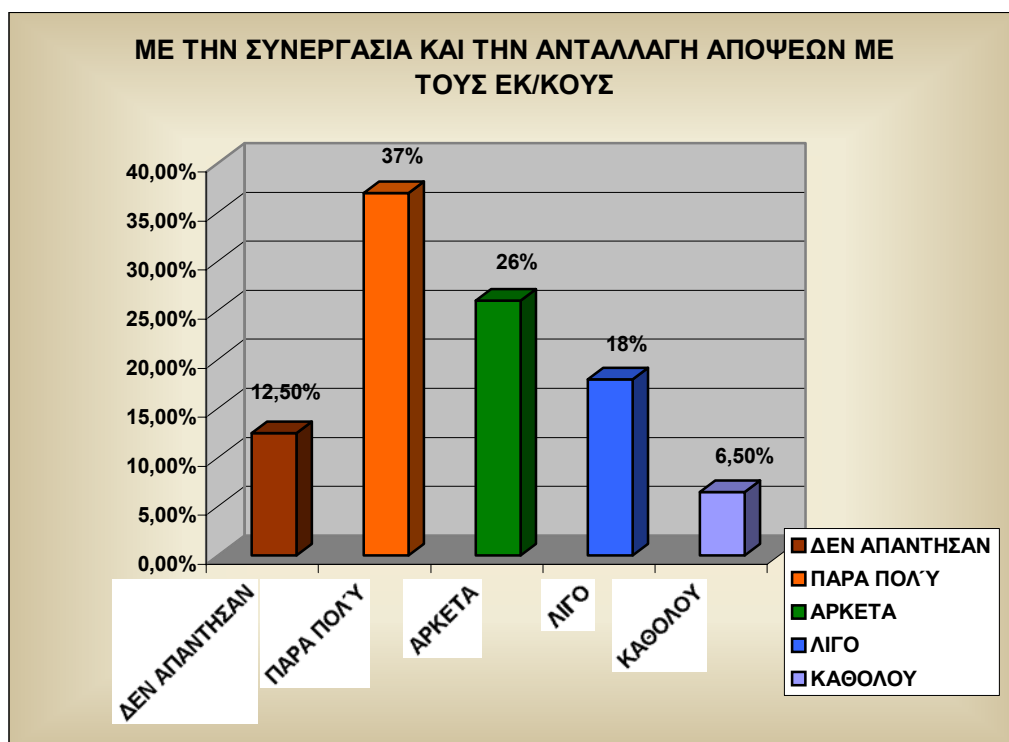


ΕΡΩΤΗΣΗ 29

Η ερώτηση 29 αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στην διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίοι οι παρακάτω:

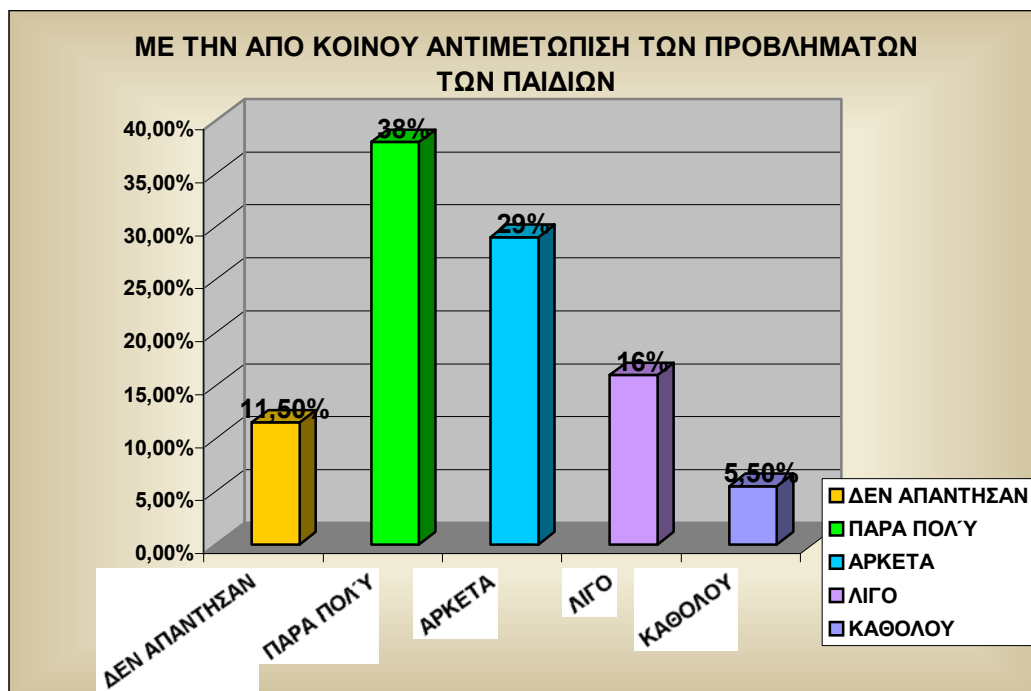
Α) ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας, οι περισσότεροι συμφωνούν Πάρα Πολύ και συγκεκριμένα 74 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 37%) ενώ 52 (ποσοστό 26%) Αρκετά. Λίγο συμφωνούν 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18%) και δεν συμφωνούν Καθόλου 13 (ποσοστό 6,50%).



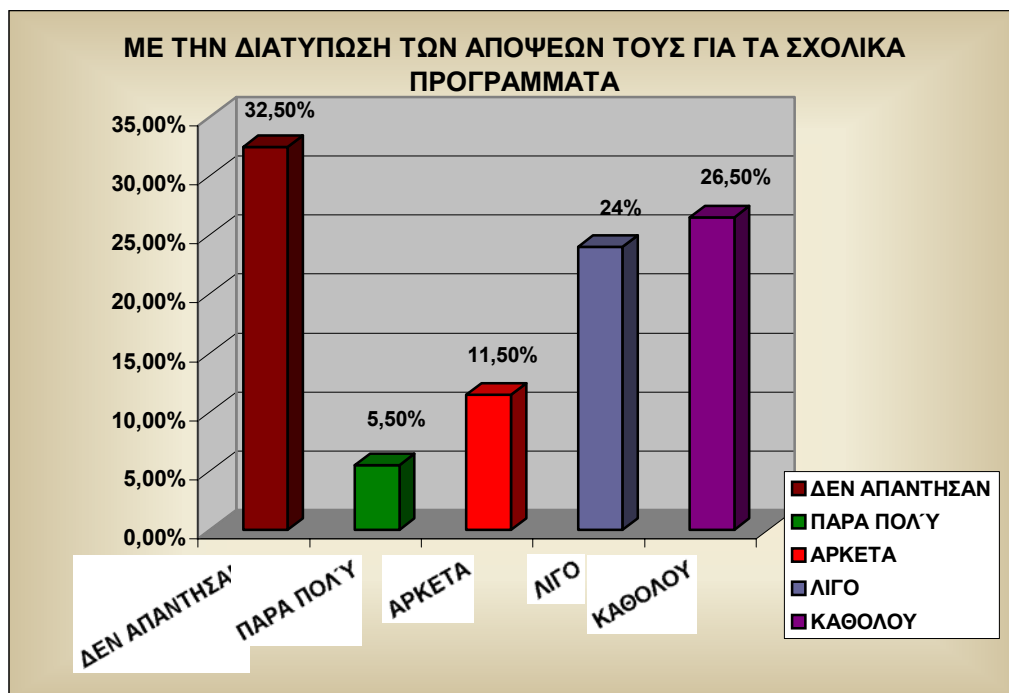
Β) ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Όπως και για τον παραπάνω παράγοντα έτσι και για αυτόν το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών συμφωνεί Πάρα Πολύ και συγκεκριμένα 76 (ποσοστό 38%) εκπαιδευτικοί. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών 58 (ποσοστό 29%) συμφωνούν Αρκετά, 32 (ποσοστό 16%) Λίγο και δεν συμφωνούν Καθόλου 11 (ποσοστό 5,50%).



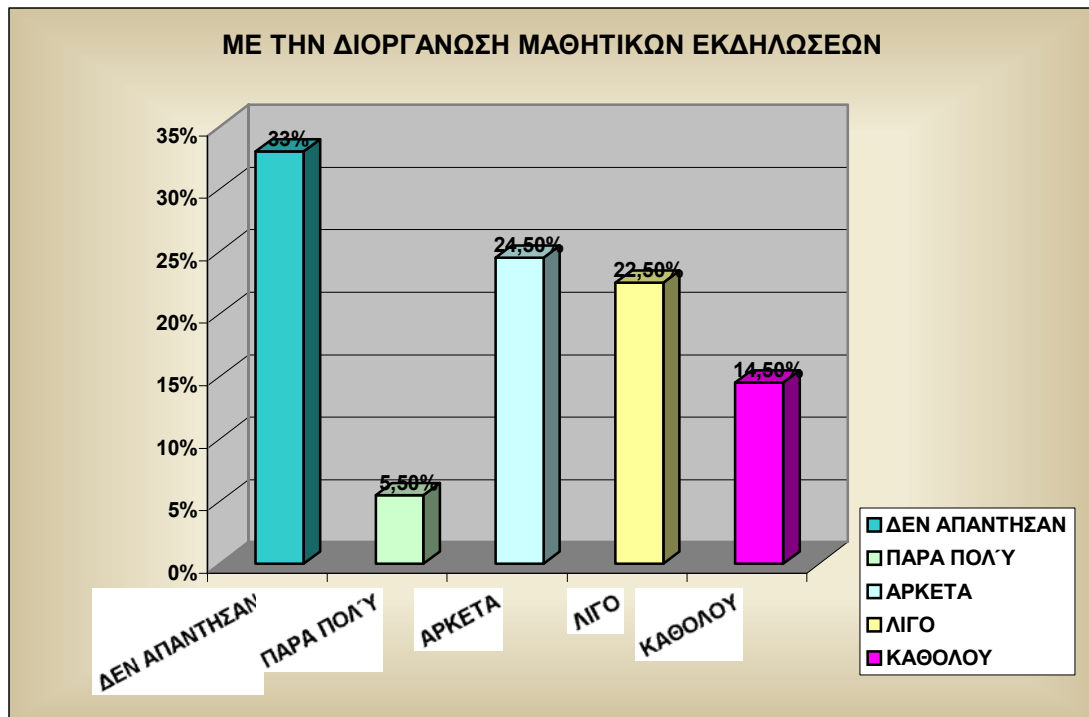
Γ) ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Σε αντίθεση με τους παραπάνω προτεινόμενους τρόπους, στον συγκεκριμένο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα 53 (ποσοστό 26,50%) απάντησαν ότι δεν συμφωνούν καθόλου. Παράλληλα, 48 (ποσοστό 24%) συμφωνούν Λίγο, 23 (ποσοστό 11,50%) συμφωνούν Αρκετά και 11 (ποσοστό 5,50%) συμφωνούν Πάρα Πολύ.



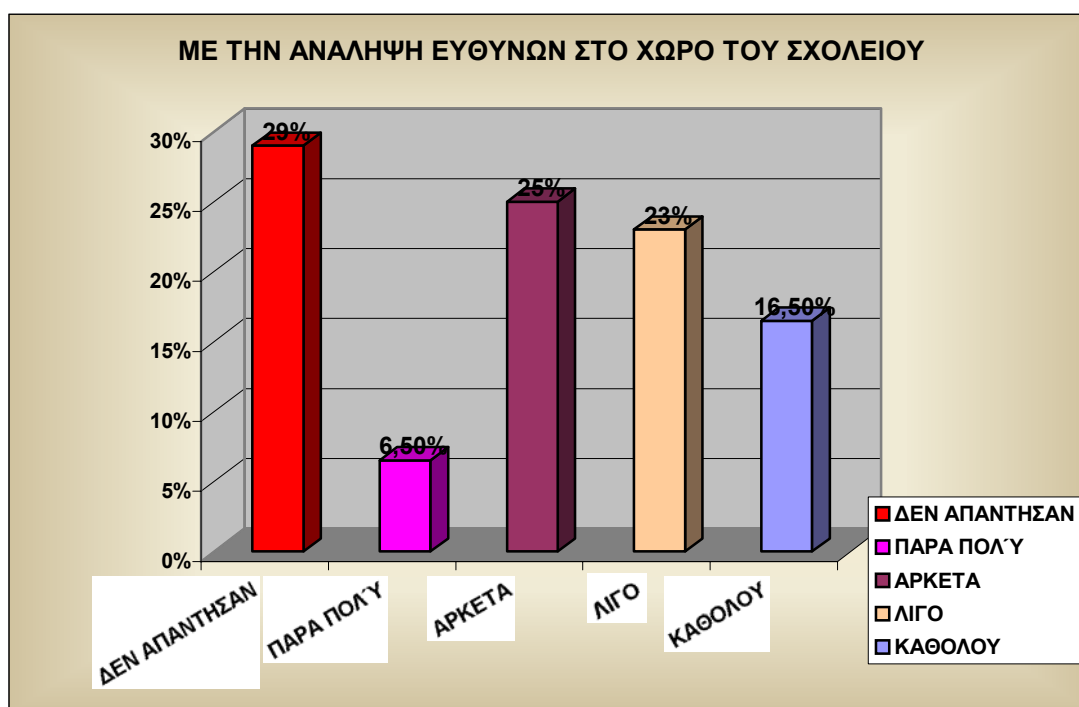
Δ) ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ

Απάντησαν Πάρα Πολύ μόνο 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,50%), Αρκετά απάντησαν 49 (ποσοστό 24,50%), Λίγο απάντησαν 45 (ποσοστό 22,50%) και Καθόλου απάντησαν 29 (ποσοστό 14,50%).



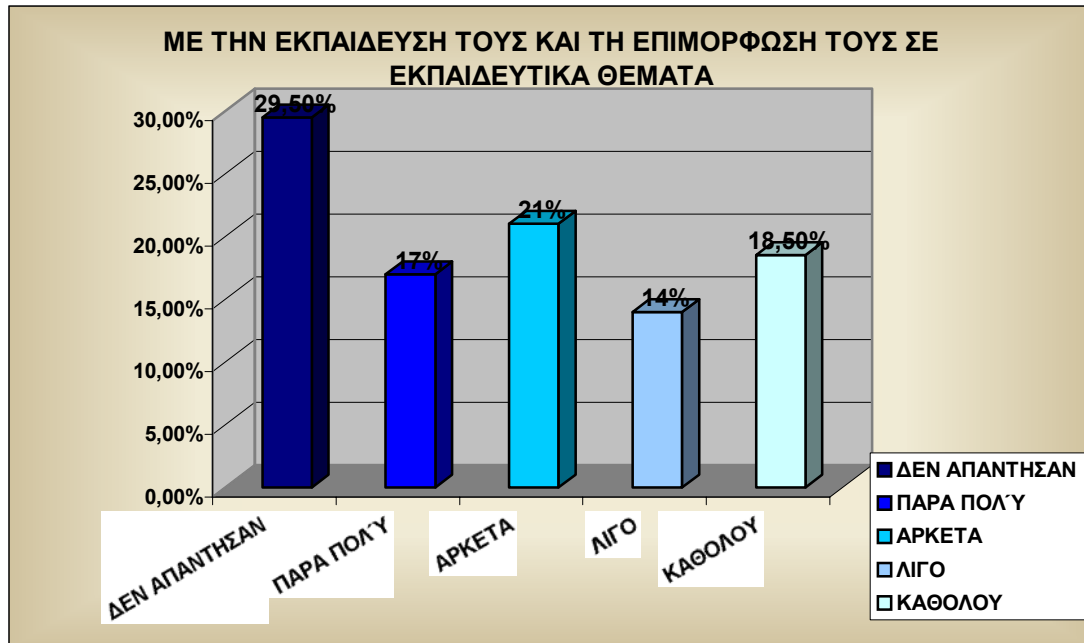
Ε) ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Πάρα Πολύ απάντησε το μικρότερο ποσοστό συγκεκριμένα 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,50%) ενώ Αρκετά το μεγαλύτερο και συγκεκριμένα 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 25%). Λίγο απάντησαν 46 (ποσοστό 23%) και Καθόλου 33 (ποσοστό 16,50%) εκπαιδευτικοί.



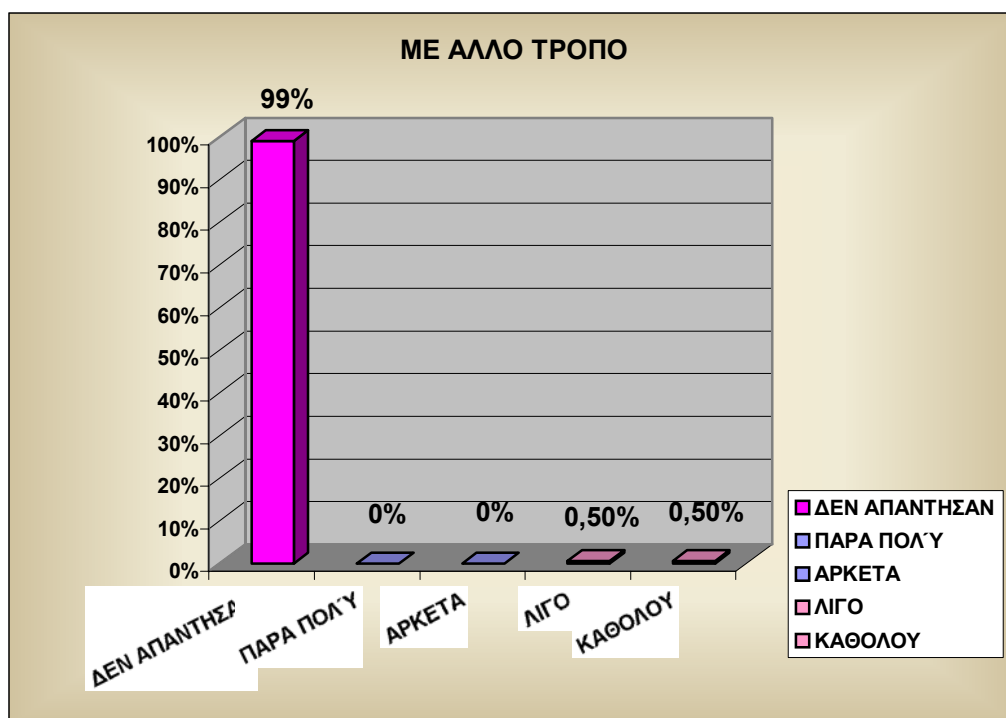
ΣΤ) ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

Από τους 200 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στη έρευνα 34 απάντησαν Πάρα Πολύ (ποσοστό 17%), Αρκετά απάντησαν 42 (ποσοστό 21%), Λίγο απάντησαν 28 (ποσοστό 14%) και Καθόλου απάντησαν 37 (ποσοστό 18,50%).



Ζ) ΜΕ ΑΛΛΟ ΤΡΟΠΟ

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν επέλεξε τον τρόπο αυτό και συγκεκριμένα 198 (ποσοστό 98%) από τους 200. Μόνο ένας εκπαιδευτικός συμφώνησε Λίγο και Καθόλου αντίστοιχα.



5.3. 3. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΚΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΗ 30

Η ερώτηση αυτή είναι ανοικτής μορφής. Οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα αυτό έπρεπε να προτείνουν τρόπους για την βελτίωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, με βάση την μέχρι τώρα συμμετοχή τους. Οι κυριότερες από τις προτάσεις αυτές είναι οι εξής :

- Να παρέχουν σύγχρονες, ενδιαφέρουσες και αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους για την τάξη
- Να γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα
- Να αφορούν πρακτικά προβλήματα και όχι αόριστα και θεωρητικά
- Να γίνονται για κάθε ειδικότητα χωριστά

- Να απευθύνονται και σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων εκτός από τους φιλολόγους
- Να γίνονται με μεγαλύτερη σοβαρότητα και καλύτερη οργάνωση
- Διάχυση σε όλες τις βαθμίδες καθηγητών
- Ευρύτερη χρησιμοποίηση των υπολογιστών
- Εκτός από τον γενικό εκπαιδευτικό χαρακτήρα τους, να έχουν και πιο ειδικό σε θέματα όπως αυτό των αλλοδαπών μαθητών
- Να δίνουν λύσεις για προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην τάξη
- Αν δεν έχουν τίποτα ουσιαστικό και κυρίως πρακτικό να προτείνουν, να καταργηθούν, προκειμένου να εξασφαλιστούν κονδύλια για την κάλυψη πιο ουσιαστικών αναγκών στο σχολείο
- Να υπάρχει κοινοποίηση σε όλους τους εκπαιδευτικούς και να γίνεται με τέτοιο τρόπο η επιλογή ώστε να μην πηγαίνουν όλοι οι ίδιοι
- Να υπάρχει μέριμνα από την εκάστοτε κυβέρνηση ώστε να απορροφούνται κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση
- Να υπάρχει περισσότερη ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών
- Να διαρκούν τουλάχιστον ένα έτος και όχι να είναι τριμηνιαία όπως η επιμόρφωση στα ΠΕΚ, για να αφομοιώνονται καλύτερα όσα διδάσκονται
- Να πραγματοποιούνται εντός των διδακτικών ωρών, με απαλλαγή του καθηγητή κατά την περίοδο αυτή από το φόρτο εργασίας του σχολείου

ΕΡΩΤΗΣΗ 31

Το ερώτημα αυτό είχε ανοικτή μορφή και οι εκπαιδευτικοί που το συμπλήρωναν είχαν την ελευθερία να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι σημαντικότερες απόψεις που καταγράφηκαν ήταν οι εξής:

- Μερικοί εκπαιδευτικοί έδωσαν τα συγχαρητήρια τους για την διεκπεραίωση της έρευνας αυτής. Ευχήθηκαν μόνο να μην μείνει τμήμα της παρούσας εργασίας, αλλά να ληφθεί υπόψη από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς προκειμένου να κάνουν πράξη όσα

ζητούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαίδευση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών

- Θα ήταν ευχής έργο αν οι καθηγητές που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολεία, είχαν διδακτική προϋπηρεσία για να κατανοούν καλύτερα τους μαθητές και τα προβλήματα τους
- Παρατηρείται αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών με την πάροδο του χρόνου και βελτίωση του επιπέδου τους
- Πρέπει να γραφτούν βιβλία με ιστορικά γεγονότα από την χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών
- Να στελεχωθούν τα διαπολιτισμικά σχολεία με μόνιμους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς
- Λείπουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και τμήματα υποδοχής σε πολλές περιοχές με αλλοδαπούς μαθητές
- Πρέπει επιτέλους να αφήσουμε την θεωρία και να ασχοληθούμε με πραγματικό ενδιαφέρον και αγάπη με αυτά τα παιδιά που παλεύουν να βρουν τον δρόμο τους στη ζωή
- Επικρατεί μια προχειρότητα και ανευθυνότητα στην οργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Για το λόγο αυτό ο ΥΠΕΠΘ θα πρέπει να δημιουργήσει ένα ικανό προσωπικό για την στελέχωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Στις μέρες μας η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαία καθώς ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών φοιτά στα ελληνικά σχολεία
- Στα ζητήματα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης δεν είναι εύκολο να βάλουμε κανόνες και να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα
- Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Οι αλλοδαποί μαθητές δεν αντιμετωπίζουν τόσα προβλήματα στις θετικές επιστήμες όσο αντιμετωπίζουν στα γλωσσικά μαθήματα
- Το πρόβλημα εστιάζεται στην οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών, που δύσκολα εντάσσεται στην ελληνική πραγματικότητα

- Όλα τα σεμινάρια γίνονται μόνο για την οικονομική βελτίωση των διδασκόντων οι οποίοι δεν σχετίζονται με το αντικείμενο και είναι αδιάφοροι
- Με την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Πρέπει να συνειδητοποιήσουν το Υπουργείο Παιδείας και οι εκπαιδευτικοί ότι η σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών υπηρετεί το αξίωμα για ανθρωπιά αλλά και το εθνικό συμφέρον

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ CHI – SQUARE (χ^2)

Περί Ελέγχου Υποθέσεων Ανεξαρτησίας και Πινάκων Διπλής Εισόδου

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών X , Y , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειάς τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική (H_0) και την εναλλακτική υπόθεση (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή :

(H_0) : Τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

(H_A) : Τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα από τον πληθυσμό.

Η τιμή της ελεγχοσυνάρτησης χ^2 αντιστοιχεί στην τιμή του p – value, την οποία συγκρίνουμε με τα παρακάτω επίπεδα σημαντικότητας για να διαπιστώσουμε αν δεχόμαστε ή όχι τις υποθέσεις:

- **P – value > 0,10** → αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 10%.

- **P – value > 0,10** → αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 10%.

- **P – value > 0,05** → αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

- **P – value > 0,01** → αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας.

Με τη χρήση του προγράμματος Stat graphics, διενεργήθηκαν οι έλεγχοι ανεξαρτησίας για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι κυριότεροι περιγράφονται παρακάτω.

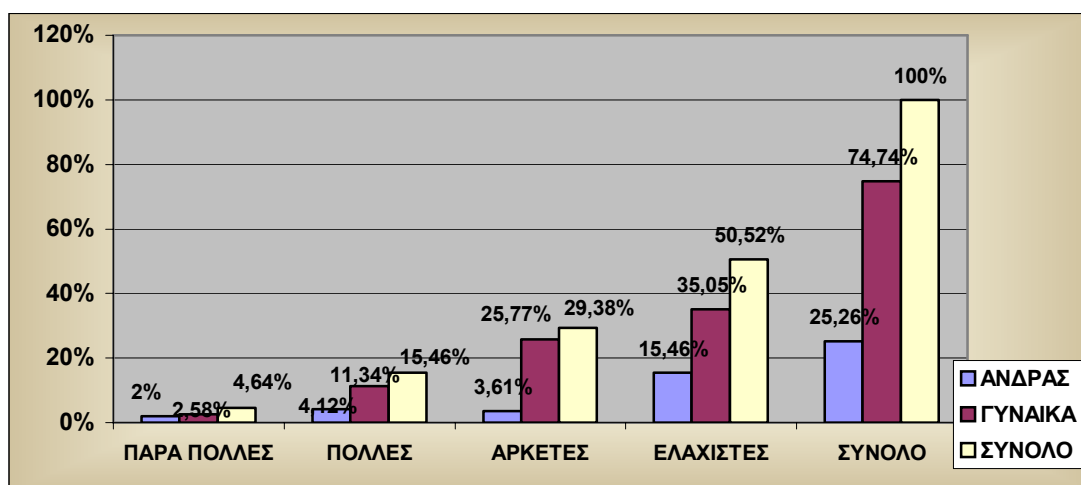
6.2 ΈΛΕΓΧΟΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ

Α) ΦΥΛΟ

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της μεταβλητής «αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία».

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΕΣ	ΠΟΛΛΕΣ	ΑΡΚΕΤΕΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	4 2%	8 4,12%	7 3,61%	30 15,46%	49 25,26%
ΓΥΝΑΙΚΑ	5 2,58%	22 11,34%	50 25,77%	68 35,05%	145 74,74%
ΣΥΝΟΛΟ	9 4,64%	30 15,46%	57 29,38%	98 50,52%	194 100%

ΕΙΚΟΝΑ 1 : Οι δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές



Από το σύνολο των ερωτώμενων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, οι γυναίκες οι οποίες

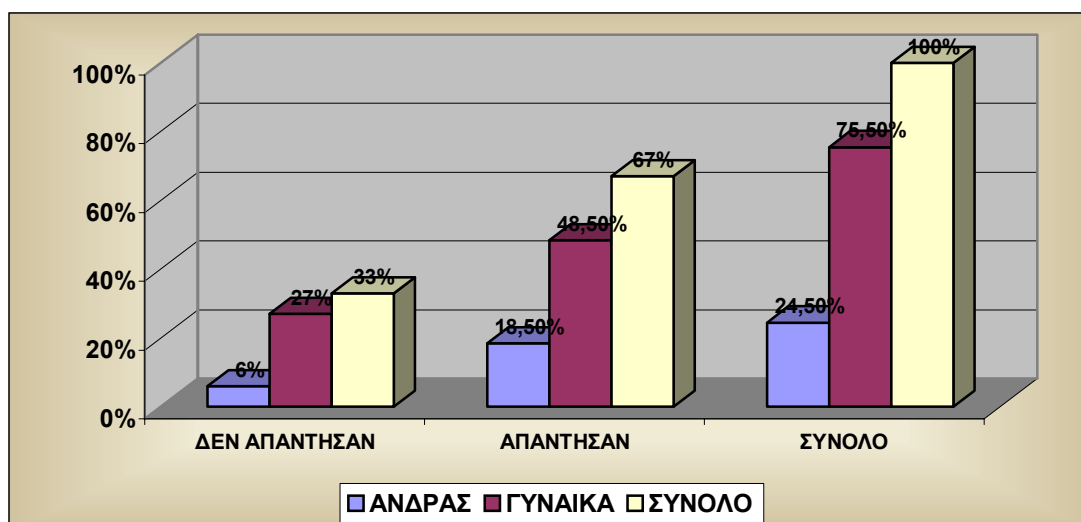
απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν πάρα πολλές δυσκολίες συγκέντρωσαν ποσοστό 5% σε σχέση με τους άνδρες που συγκέντρωσαν 2%. Το ποσοστό των ερωτώμενων που απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν ελάχιστες δυσκολίες ήταν 15,46% για τους άνδρες και 35,05% για τις γυναίκες.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0391$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά την διδακτική διαδικασία» δεν είναι ανεξάρτητες και άρα σχετίζονται μεταξύ τους.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της μεταβλητής «στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/εποπτικού υλικού».

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	12 6%	37 18,50%	49 24,50%
ΓΥΝΑΙΚΑ	54 27%	97 48,50%	151 75,50%
ΣΥΝΟΛΟ	66 33%	134 67%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 2 : Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού / εποπτικού υλικού.



Όπως φαίνεται από το διάγραμμα, οι γυναίκες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/εποπτικού υλικού συγκεντρώνουν ποσοστό 48,50%, ενώ οι άντρες συγκεντρώνουν ποσοστό 18,50%.

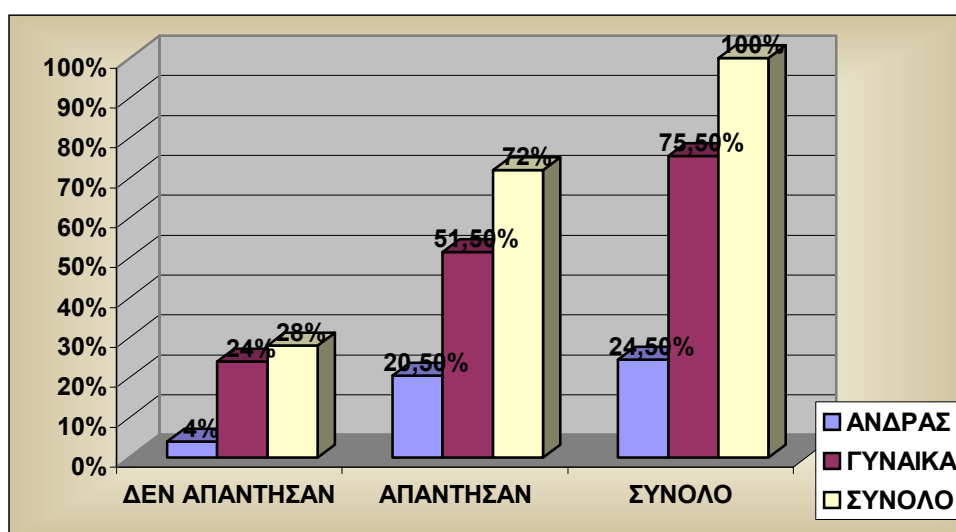
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,1448$ είναι μεγαλύτερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/εποπτικού υλικού» είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της «στην αδυναμία επιλογής κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	8 4%	41 20,50%	49 24,50%
ΓΥΝΑΙΚΑ	48 24%	103 51,50%	151 75,50%
	56	144	200

ΣΥΝΟΛΟ	28%	72%	100%
--------	-----	-----	------

ΕΙΚΟΝΑ 3 : Στην αδυναμία επιλογής κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης



Από το σύνολο των ερωτώμενων που απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης, το 51,50% είναι γυναίκες και 20,50% είναι άνδρες.

Το ποσοστό των ανδρών που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή είναι 4% και το ποσοστό των γυναικών είναι 24%.

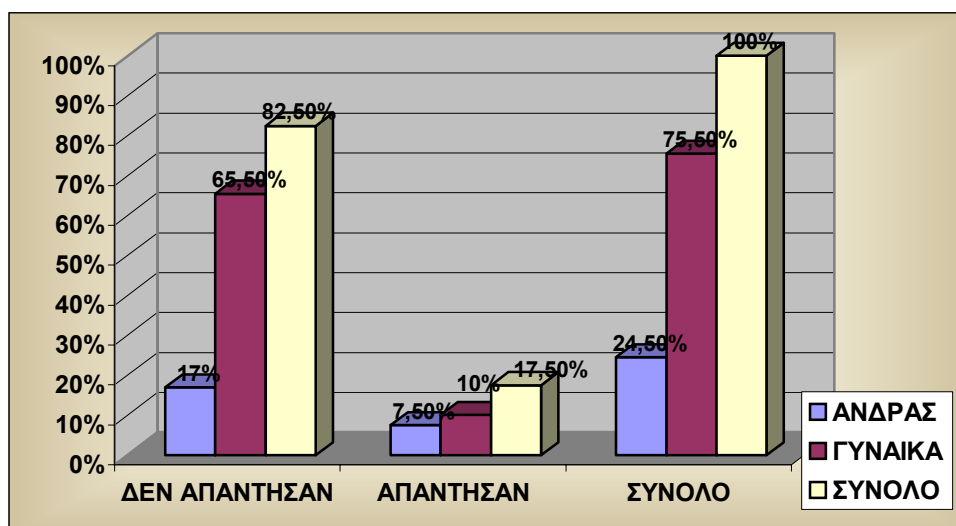
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0362$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, η

μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «αδυναμία επιλογής κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης» εξαρτώνται μεταξύ τους και άρα δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της «στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	34 17%	15 7,50%	49 24,50%
ΓΥΝΑΙΚΑ	131 65,50%	20 10%	151 75,50%
ΣΥΝΟΛΟ	165 82,50%	35 17,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 4 : Στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων του



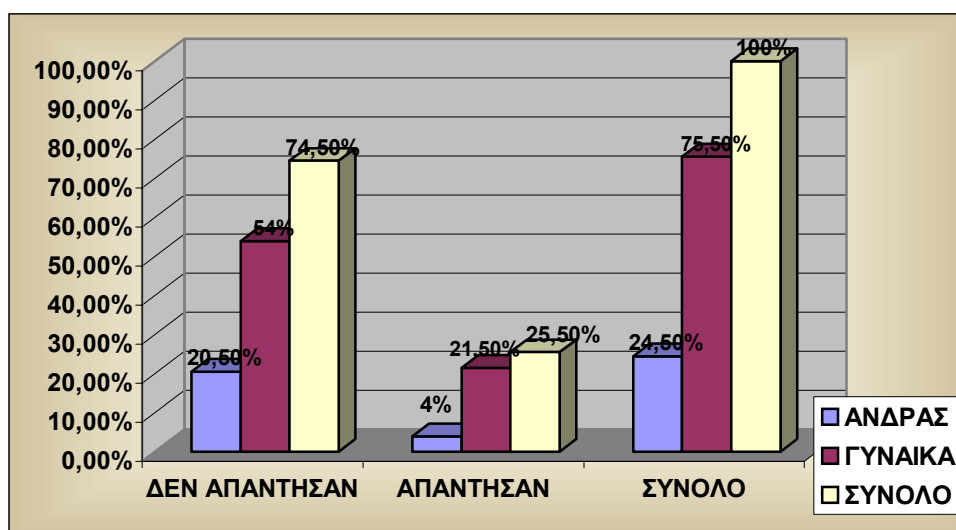
Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στηρίζεται στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων τους, οι γυναίκες συγκέντρωσαν ποσοστό 10% ενώ οι άντρες 7,50%.

Το ποσοστό των ανδρών που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή είναι 17% και το ποσοστό των γυναικών είναι 65,50%. Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0054$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας» δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τα πιο πάνω»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	41 20,50%	8 4%	49 24,50%
ΓΥΝΑΙΚΑ	108 54%	43 21,50%	151 75,50%
ΣΥΝΟΛΟ	149 74,50%	51 25,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 5 : Στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων παραγόντων



Μια ομάδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιούν στηρίζεται σε συνδυασμό δύο ή περισσότερων παραγόντων. Όπως φαίνεται και πιο πάνω, το ποσοστό των γυναικών που στηρίζουν την διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιούν με συνδυασμό δύο ή περισσότερων παραγόντων είναι 21,50%, το οποίο υπερτερεί σε σχέση με το ποσοστό των ανδρών το οποίο ανέρχεται σε 21,50%. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που δεν απάντησαν, το 20,50% είναι άνδρες και το 54% είναι γυναίκες.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0900$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τα πιο πάνω» εξαρτώνται η μία από την άλλη και άρα δεν είναι ανεξάρτητες

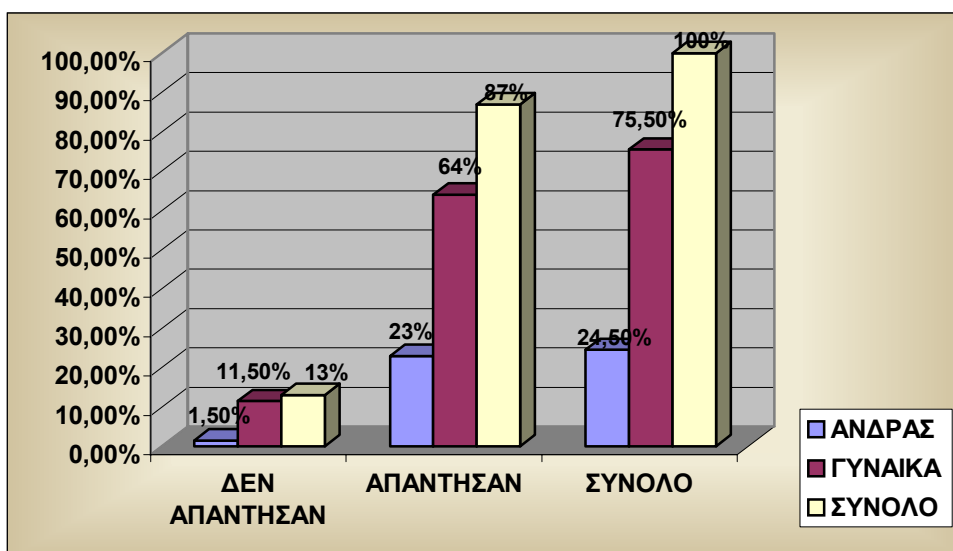
Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της «να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του».

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
--	--------------------------	------------------	---------------

ΑΝΔΡΑΣ	3 1,50%	46 23%	49 24,50%
ΓΥΝΑΙΚΑ	23 11,50%	128 64%	151 75,50%
ΣΥΝΟΛΟ	26 11%	174 87%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 6 : Να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να

προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζουν ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας τους, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν ποσοστό 64% και οι άντρες 23%.

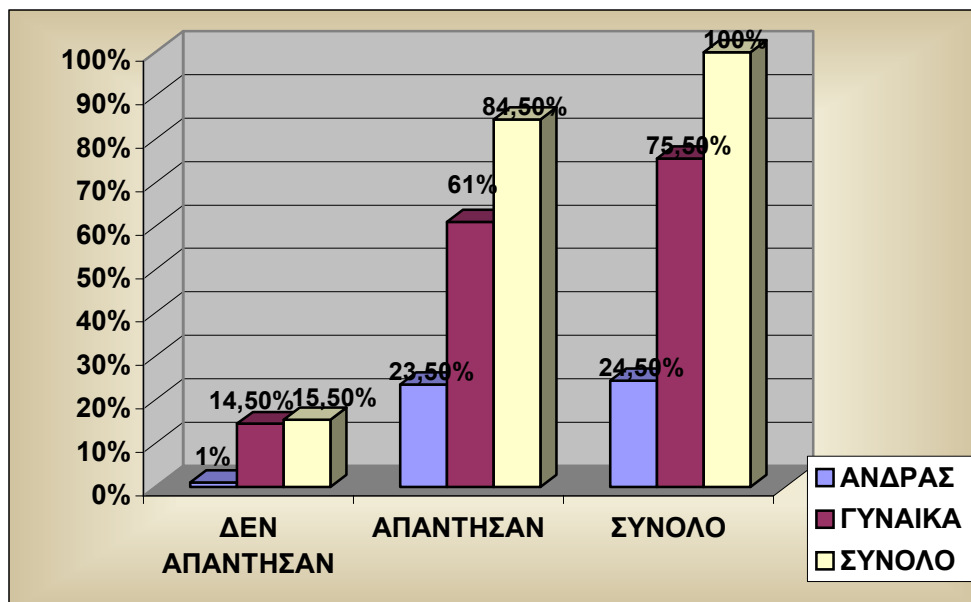
Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή είναι 1,50% για τους άνδρες και 11,50% για τις γυναίκες. Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0995$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του» εξαρτώνται μεταξύ τους και άρα δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της «να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	2 1%	47 23,50%	49 24,50%
ΓΥΝΑΙΚΑ	29 14,50%	122 61%	151 75,50%
ΣΥΝΟΛΟ	31 15,50%	169 84,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 7 : *Να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και*

πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που έχουν την πεποίθηση ότι θα πρέπει να μπορούν να εμπλουτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, 61% είναι γυναίκες και

το 23,50% είναι άντρες. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν συγκεντρώνουν ποσοστό 1% και οι γυναίκες 14,50%.

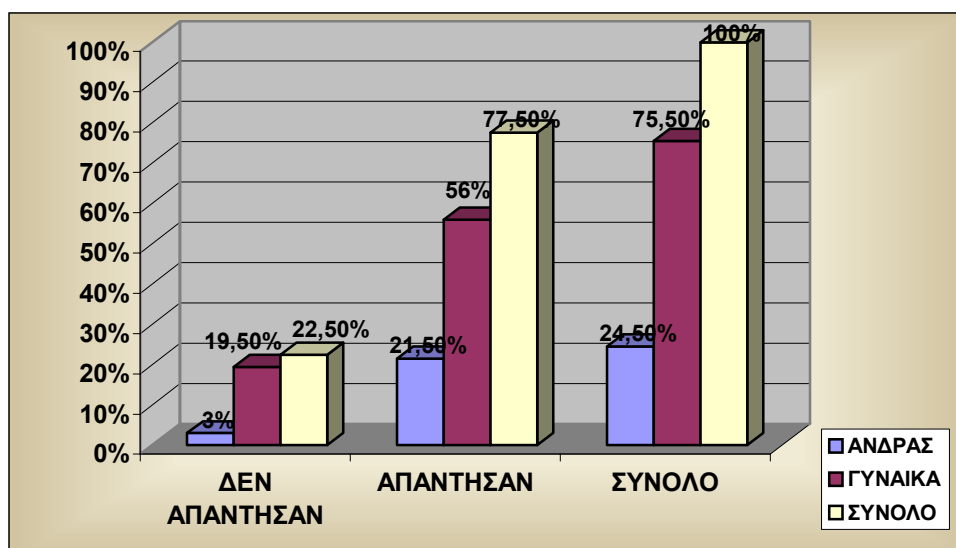
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι $p\text{-value}=0,0110$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$.

Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών» εξαρτώνται μεταξύ τους και άρα δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της μεταβλητής «να έχει βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	6 3%	43 21,50%	49 24,50%
ΓΥΝΑΙΚΑ	39 19,50%	112 56%	151 75,50%
ΣΥΝΟΛΟ	45 22,50%	155 77,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 8 : Να έχει βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης χώρας



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι θα πρέπει να έχουν βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας, το ποσοστό των γυναικών είναι 56% ενώ το ποσοστό των ανδρών είναι 21,50%. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που δεν απάντησαν, το 3% ήταν άνδρες και το 19,59% ήταν γυναίκες.

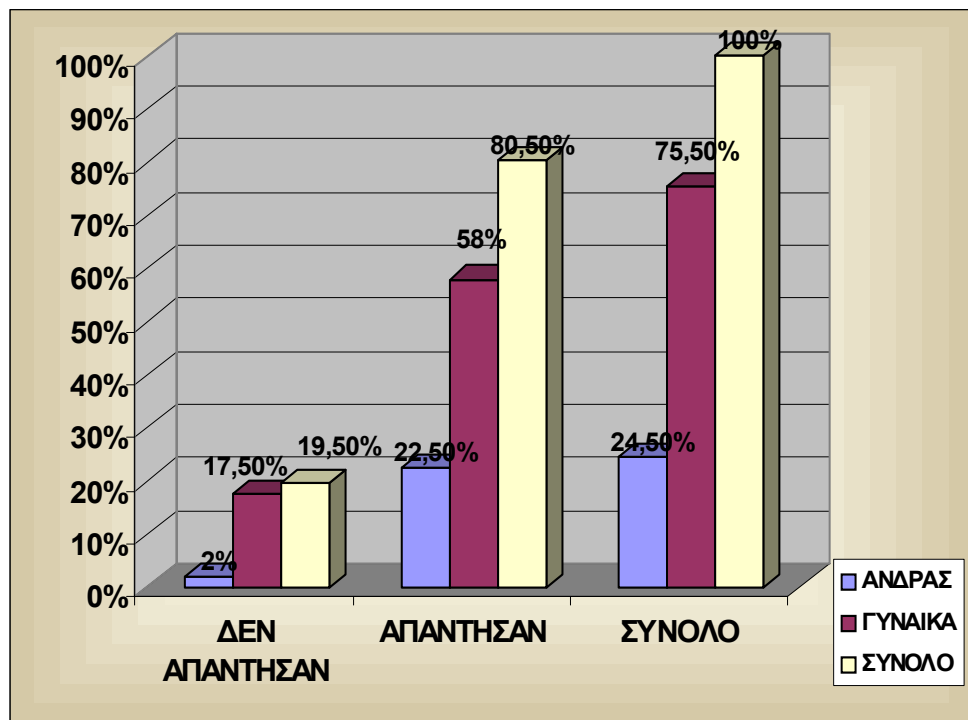
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0479$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «να έχει βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας» εξαρτώνται μεταξύ τους και άρα δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «φύλου» και της «να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
	4 2%	45 22,50%	49 24,50%

ΑΝΔΡΑΣ			
ΓΥΝΑΙΚΑ	35 17,50%	116 58%	151 75,50%
ΣΥΝΟΛΟ	39 19,50%	161 80,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 9 : Να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας



Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τον παραπάνω πίνακα, το ποσοστό των γυναικών (19,50%) που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή δεν διαφέρει πολύ από το ποσοστό των ανδρών (17,50%). Το ποσοστό των ανδρών που απάντησαν ήταν 22,50%, και το ποσοστό των γυναικών ήταν 58%.

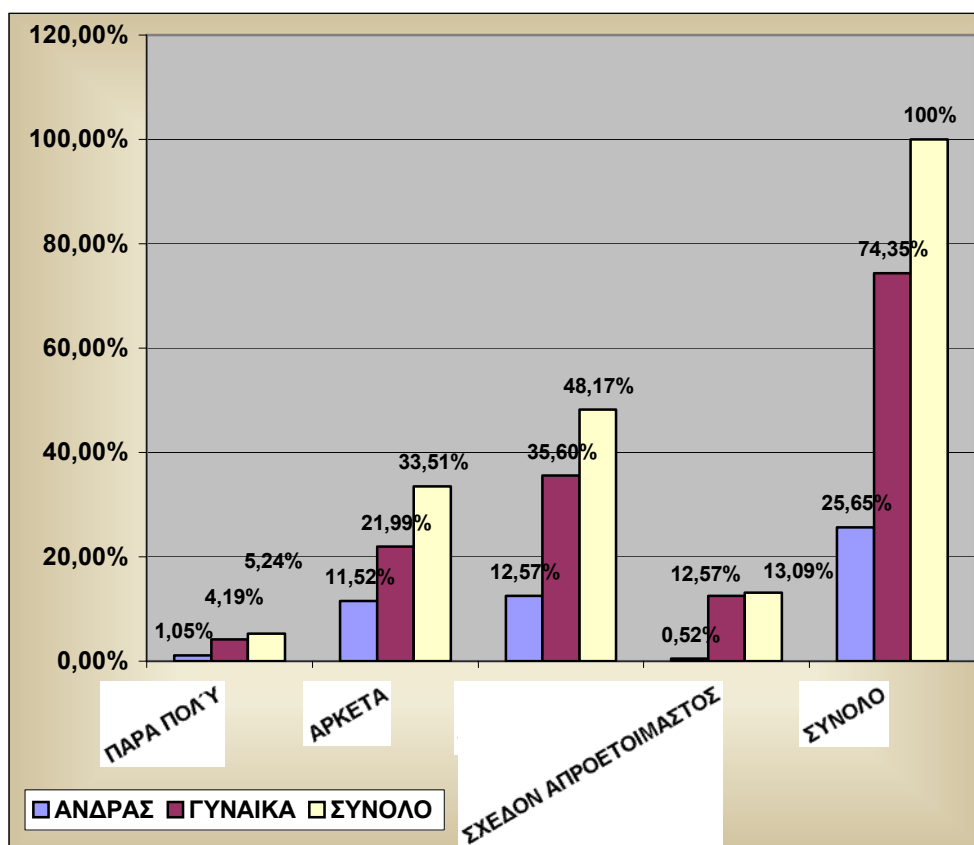
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0212$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας» εξαρτώνται μεταξύ τους και άρα δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών, του «φύλου» και της μεταβλητής «κατά πόσο αισθάνεστε προετοιμασμένος για την

παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες».

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΑΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΤΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	2 1,05%	22 11,52%	24 12,57%	1 0,52%	49 25,65%
ΓΥΝΑΙΚΑ	8 4%	42 21,99%	68 35,60%	24 12,57%	142 74,35%
ΣΥΝΟΛΟ	10 5,24%	64 33,51%	92 48,17%	25 13,09%	191 100%

ΕΙΚΟΝΑ 10 : Κατά πόσον αισθάνεστε προετοιμασμένος για την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ουδετερότητες



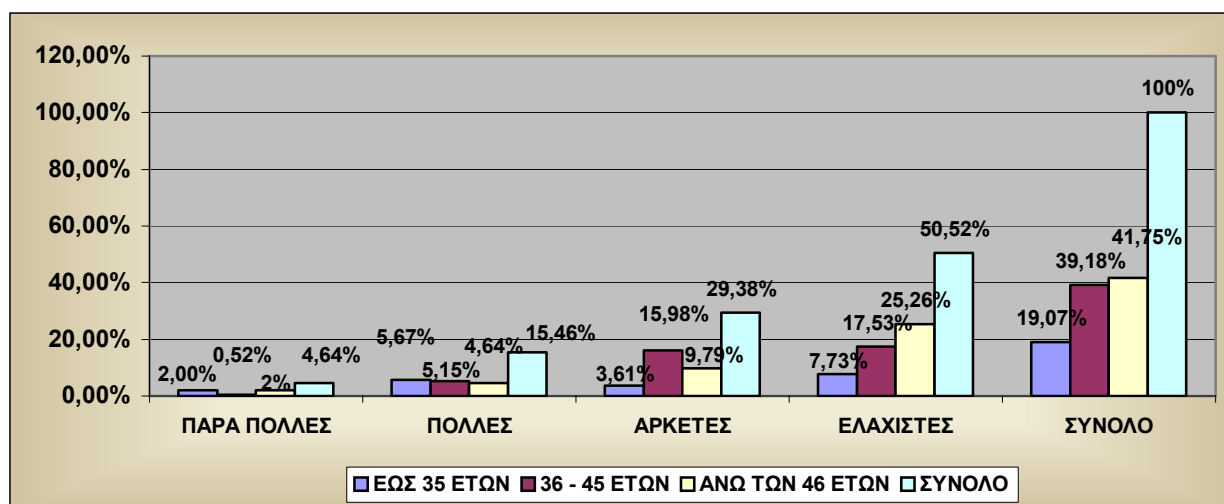
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0310$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «φύλο» και η μεταβλητή «κατά πόσο αισθάνεστε προετοιμασμένος για την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» είναι εξαρτημένες μεταξύ τους.

B) ΗΛΙΚΙΑ

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών μεταβλητής της «ηλικίας» και της «αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά την διδακτική διαδικασία»

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΕΣ	ΠΟΛΛΕΣ	ΑΡΚΕΤΕΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	4 2,06%	11 5,67%	7 3,61%	15 7,73%	37 19,07%
36 – 45 ΕΤΩΝ	1 0,52%	10 5,15%	31 15,98%	34 17,53%	76 39,18%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	4 2,06%	9 4,64%	19 9,79%	49 25,26%	81 41,75%
ΣΥΝΟΛΟ	9 4,64%	30 15,46%	57 29,38%	98 50,52%	194 100%

ΕΙΚΟΝΑ 11 : Αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά την διδακτική επικοινωνία



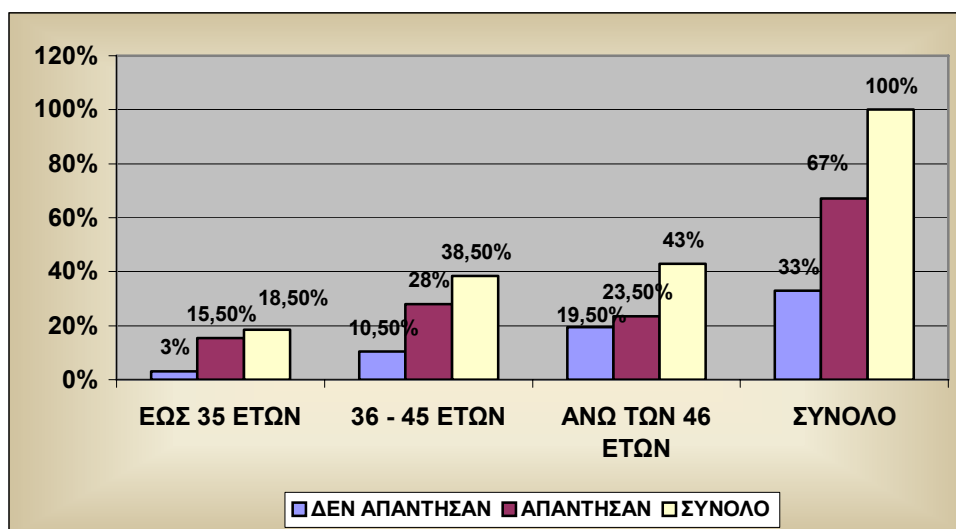
Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν Πάρα Πολλές δυσκολίες επικοινωνίας με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, είναι παραπλήσιο για όλες τις ηλικίες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία μέχρι τα 35 συγκεντρώνουν ποσοστό 2%, οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 36-45 ετών συγκεντρώνουν 0,52% και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι άνω των 46 ετών συγκεντρώνουν ποσοστό 2%.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0034$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,01$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «αντιμετωπίζεται δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία» δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικία» και της «στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	6 3%	31 15,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	21 10,50%	56 28%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	39 19,50%	47 23,50%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	66 33%	134 67%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 12 : Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού



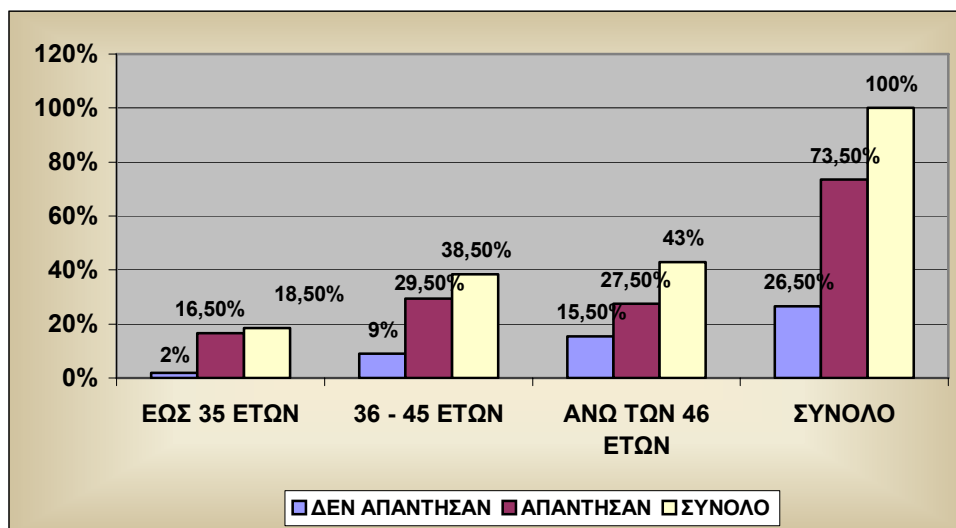
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, κάθε κατηγορία ηλικιών των εκπαιδευτικών που απάντησε ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω έλλειψης διδακτικού και εποπτικού υλικού, συγκέντρωσε διαφορετικά ποσοστά. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι μέχρι 35 ετών συγκέντρωσε 15,50%, η κατηγορία 36-45 ετών συγκέντρωσε 28% και τέλος οι εκπαιδευτικοί άνω των 46 ετών συγκέντρωσαν ποσοστό 23,50%.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0028$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,01$. Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «έλλειψη κατάλληλου εποπτικού/διδακτικού υλικού» δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «στην δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	4 2%	33 16,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	18 9%	59 29,50%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	31 15,50%	55 27,50%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	53 26,50%	147 73,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 13 : Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού



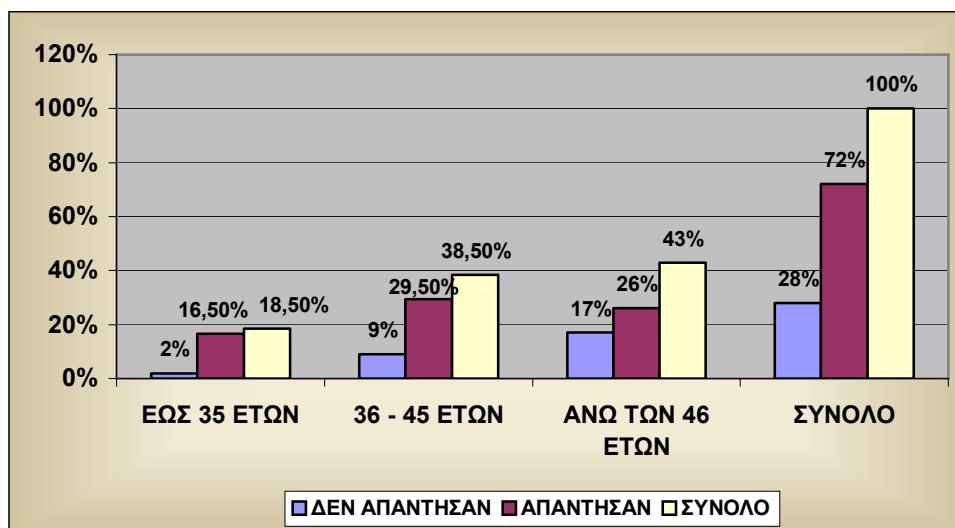
Στην ερώτηση αν οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών εστιάζονται στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού σε συσχέτιση με την ηλικία τους, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι 35 ετών και απάντησε καταφατικά είναι 16,50%. Παράλληλα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών μεταξύ 36-45 ετών είναι 29,50% και το ποσοστό των εκπαιδευτικών άνω των 46 ετών είναι 27,50%.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, το $p\text{-value}=0.0106$ και είναι μικρότερο από το $\alpha=0.05$. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «ηλικία» σχετίζεται με την μεταβλητή «δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» και άρα δεν είναι ανεξάρτητα.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «στην αδυναμία επιλογής κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	4 2%	33 16,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	18 9%	59 29,50%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	34 17%	52 26%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	56 28%	144 72%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 14 : Στην αδυναμία επιλογής κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης



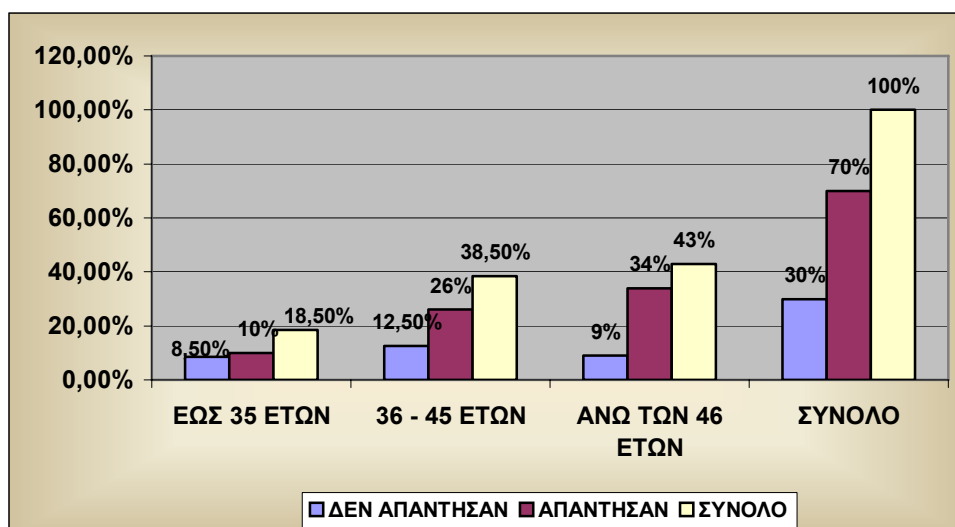
Κατά την συσχέτιση της ηλικίας με την δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο να επιλέξουν κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών συγκέντρωσαν ποσοστό 16,50%, οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 36-45 ετών 29,50% και οι εκπαιδευτικοί άνω των 46 ετών 26%.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0026$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,01$. Για το λόγο αυτό οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «αδυναμία επιλογής κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης» είναι εξαρτημένες μεταξύ τους σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «στις γνώσεις και στην εμπειρία που αποκτήσατε μόνοι σας»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	17 8,50%	20 10%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	25 12,50%	52 26%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	18 9%	68 34%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	60 30%	140 70%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 15 : Στις γνώσεις και στις εμπειρίες που αποκτήσατε μόνοι σας



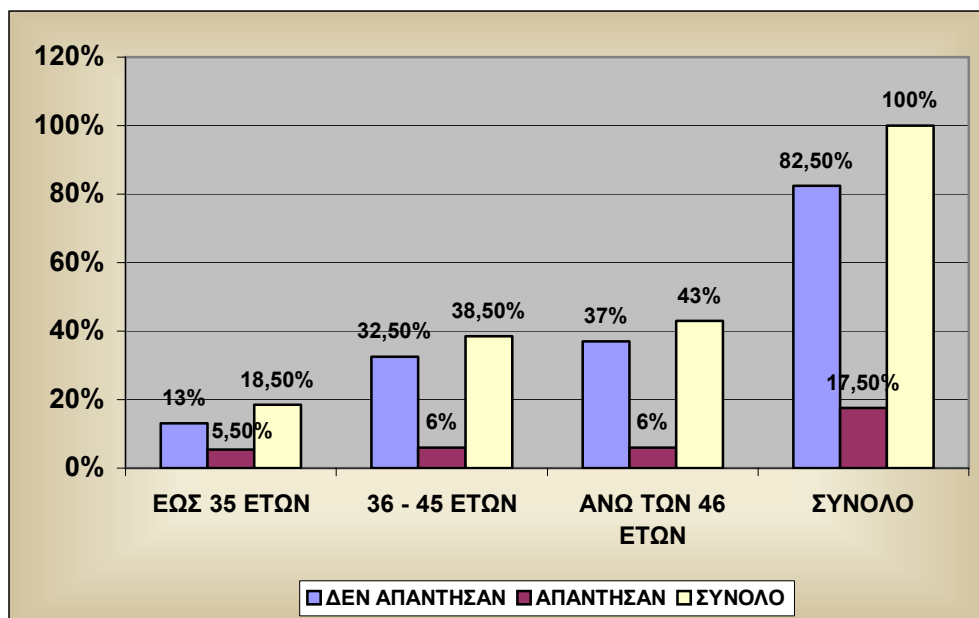
Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιούν κατά την διδακτική διαδικασία στηρίζεται στις γνώσεις και στην εμπειρία που απέκτησαν μόνοι τους, 10% ήταν εκπαιδευτικοί έως 35 ετών, 26% εκπαιδευτικοί μεταξύ 36-45 ετών και 34% εκπαιδευτικοί άνω των 46 ετών.

Σύμφωνα με το έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0177$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «στις γνώσεις και στην εμπειρία που αποκτήσατε μόνοι σας» δεν είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	26 13%	11 5,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	65 32,50%	12 6%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	74 37%	12 6%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	165 82,50%	35 17,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 16 : Στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας



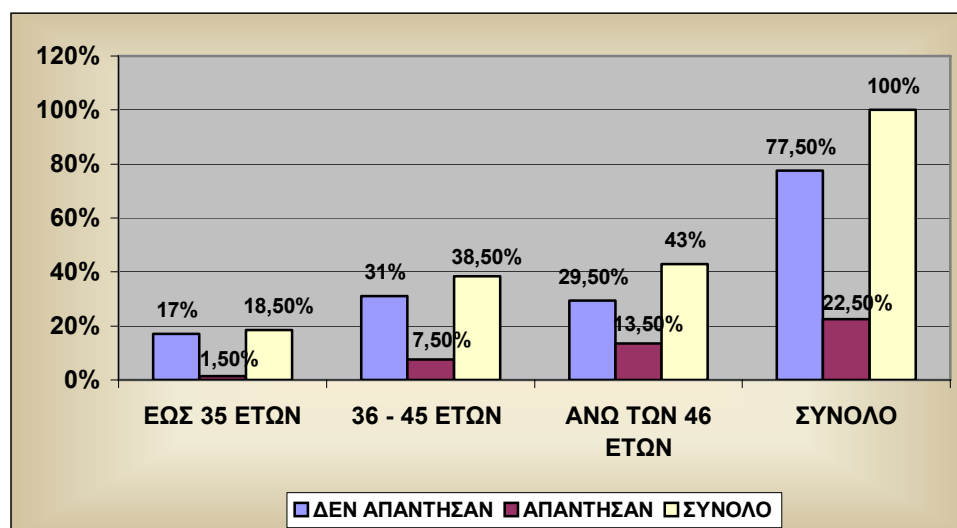
Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιούν στηρίζεται στις συμβουλές και τις υποδείξεις των συναδέλφων τους, 5,50% είναι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών και 6% μεταξύ 36-45 ετών και άνω των 46 ετών αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0917$ και είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10%, η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων» δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «στις γραπτές οδηγίες που δίνονται για τα θέματα αυτά από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	34 17%	3 1,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	62 31%	15 7,50%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	59 29,50%	27 13,50%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	155 77,50%	45 22,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 17 : Στις γραπτές οδηγίες που δίνονται για τα θέματα αυτά, από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ



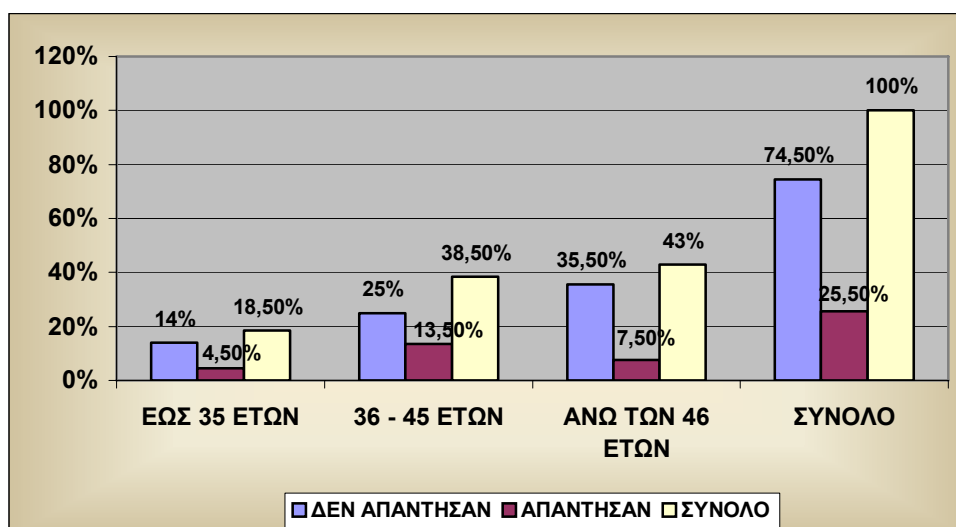
Από το σύνολο των ερωτώμενων που απάντησαν ότι η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν στηρίζεται στις γραπτές οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, το 1,50% ήταν έως 35 ετών, το 7,50% ήταν μεταξύ 36-45 ετών και το 13,50% ήταν άνω των 46 ετών.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0129$ και είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «στις γραπτές οδηγίες που γίνονται για τα θέματα αυτά, από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΥΠΘ» σχετίζονται μεταξύ τους και άρα δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «στον συνδυασμό δύο από τα παραπάνω»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 36 ΕΤΩΝ	28 14%	9 4,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	50 25%	27 13,50%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	71 35,50%	15 7,50%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	149 74,50%	51 25,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 18 : Στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τα παραπάνω



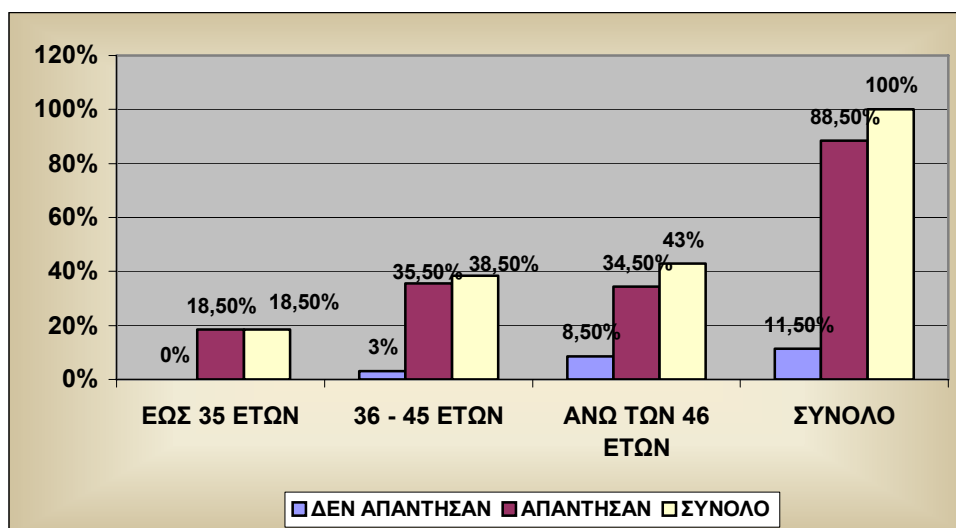
Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι η διδακτική μέθοδος που ακολουθούν στηρίζεται σε δύο ή περισσότερους συνδυασμούς παραγόντων, το 4,50% είναι έως 35 ετών, το 13,50% είναι μεταξύ 36-45 ετών και το 7,50% είναι άνω των 46 ετών.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0355$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τα παραπάνω» δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	0 0%	37 18,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	6 3%	71 35,50%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	17 8,50%	69 34,50%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	23 11,50%	177 88,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 19 : Να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του, το 18,50% είναι έως 35 ετών, το 35,50% είναι μεταξύ 36-45 ετών και το 34,50% είναι άνω των 46 ετών.

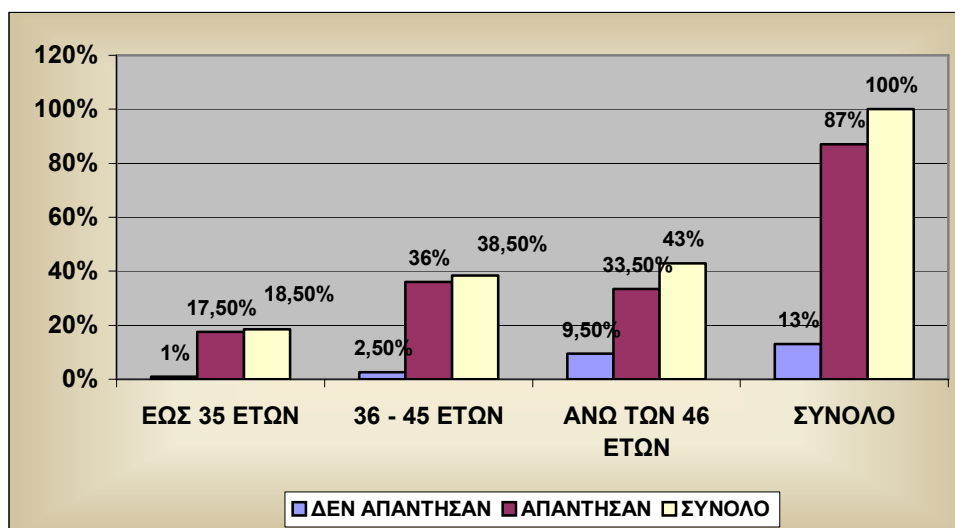
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0030$ και είναι μικρότερο από το $\alpha=0,01$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη» σχετίζονται μεταξύ τους και δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	2 1%	35 17,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	5 2,50%	72 36%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	19 9,50%	67 33,50%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	26 13%	174 87%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 20 : Να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας



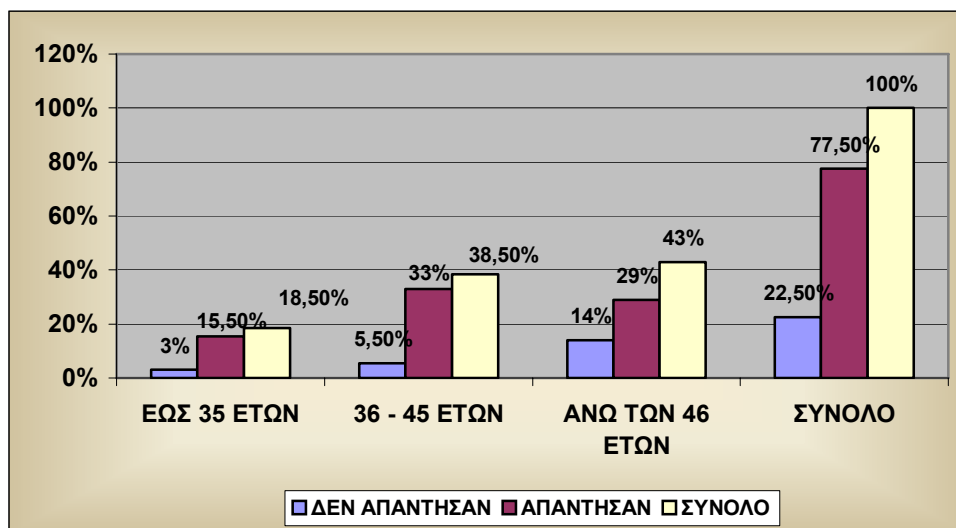
Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζουν ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας τους, το 17,50% είναι έως 35 ετών, το 36% είναι μεταξύ 36-45 ετών και το 33,50% άνω των 46 ετών.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0040$ και είναι μικρότερο από το $\alpha=0,01$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι η μεταβλητή «ηλικία» η μεταβλητή «να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του» σχετίζονται μεταξύ τους και δεν είναι ανεξάρτητες, σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «να έχει βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	6 3%	31 15,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	11 5,50%	66 33%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	28 14%	58 29%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	45 22,50%	155 77,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 21 : Να έχει βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας

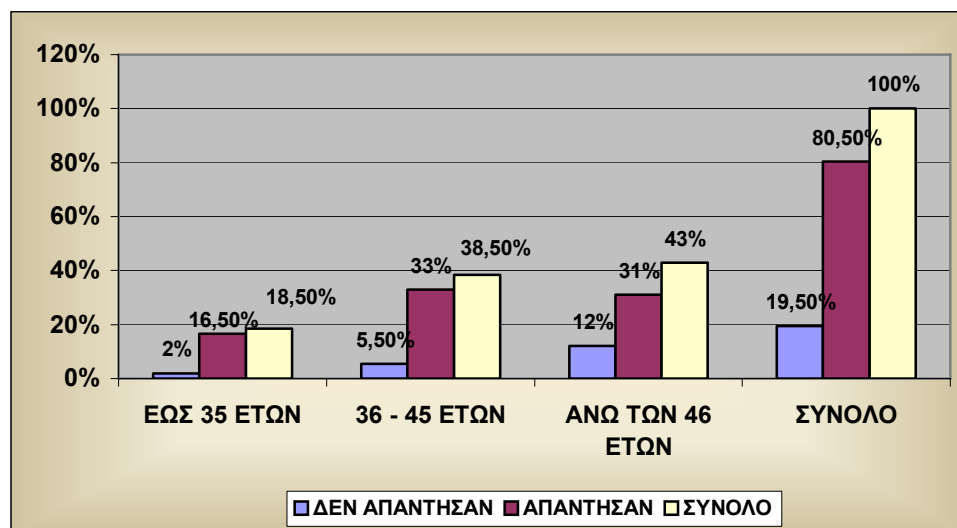


Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι θα πρέπει να έχουν βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας, το 15,50% είναι έως 35 ετών, το 32% είναι μεταξύ 36-45 ετών και το 29% άνω των 46 ετών. Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0122$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «να έχει βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας» εξαρτώνται μεταξύ τους και δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησία χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ηλικίας» και της «να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΩΣ 35 ΕΤΩΝ	4 2%	33 16,50%	37 18,50%
36 – 45 ΕΤΩΝ	11 5,50%	66 33%	77 38,50%
ΑΝΩ ΤΩΝ 46 ΕΤΩΝ	24 12%	62 31%	86 43%
ΣΥΝΟΛΟ	39 19,50%	161 80,50%	200 100%

ΕΙΚΟΝΑ 22 : Να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι θα πρέπει να ακολουθούν πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας, το 16,50% είναι έως 35 ετών, το 32% είναι μεταξύ των 36-45 ετών και το 31% άνω των 46 ετών.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, παρατηρείται ότι το $p\text{-value}=0,0304$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$.

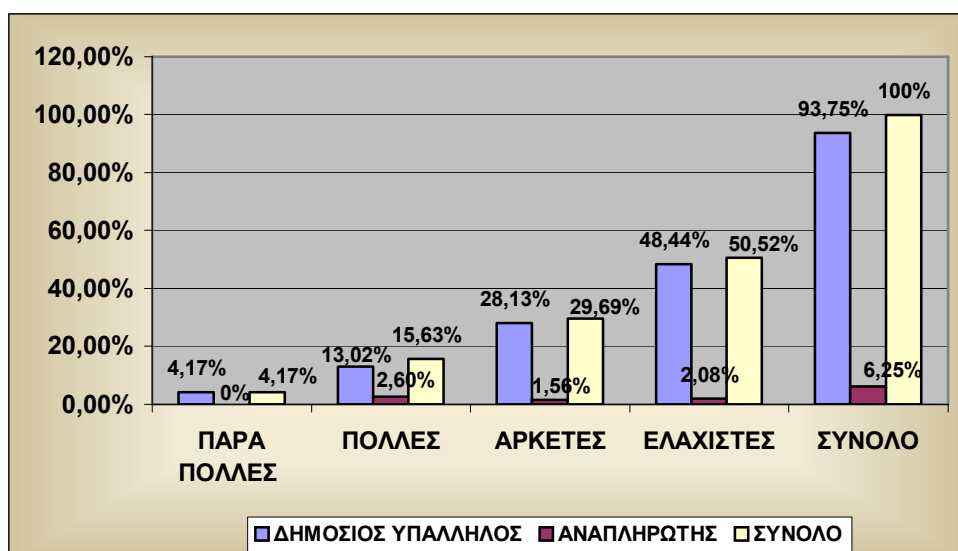
Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, η μεταβλητή «ηλικία» και η μεταβλητή «να ακολουθεί εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας» σχετίζονται μεταξύ τους και δεν είναι ανεξάρτητες.

Γ) ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «υπηρεσιακού καθεστώτος» και της μεταβλητής «αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία».

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΕΣ	ΠΟΛΛΕΣ	ΑΡΚΕΤΕΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΗΜ.ΥΠΑΛ.	4,17%	13,02%	28,13%	48,44%	93,75%
ΑΝΑΠΛΗΡ.	0,00%	2,60%	1,56%	2,08%	6,25%
ΣΥΝΟΛΟ	4,17%	15,63%	29,69%	50,52%	100%

ΕΙΚΟΝΑ 23: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά την διδακτική διαδικασία



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν πάρα πολλές δυσκολίες επικοινωνίας με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, το 4,17% είναι δημόσιοι υπάλληλοι ενώ από τους

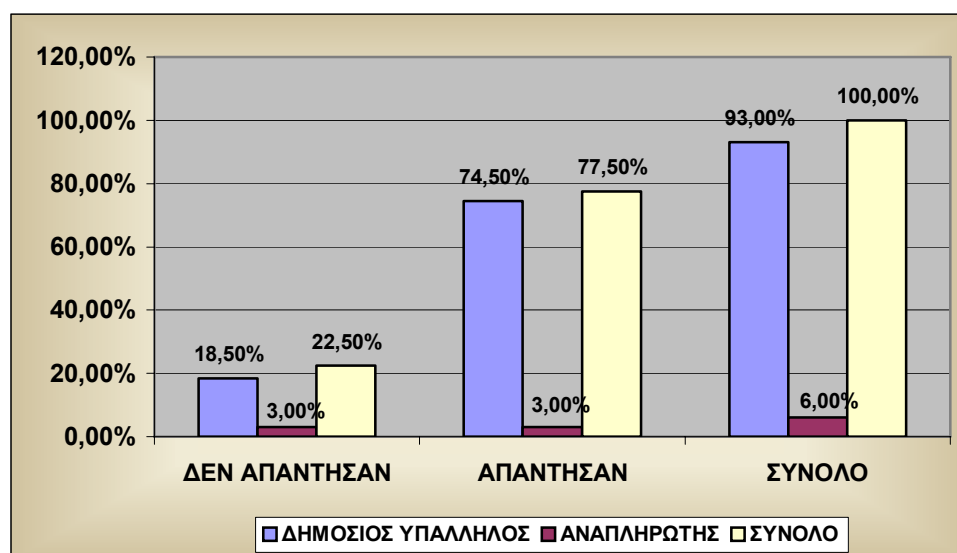
αναπληρωτές δεν απάντησε κανένας. Οι δημόσιοι υπάλληλοι που δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν ελάχιστες δυσκολίες συγκέντρωσαν ποσοστό 48,44% και οι αναπληρωτές 2,08%.

Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, το $p\text{-value}=0,0741$ και είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% η μεταβλητή «υπηρεσιακό καθεστώς» και η μεταβλητή «αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές» δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «υπηρεσιακού καθεστώτος» και της «κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης»

	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤ	ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΗΜ.ΥΠΑΛ	18,50%	74,50%	93,00%
ΑΝΑΠΛΗΡ.	3,00%	3,00%	6,00%
ΣΥΝΟΛΟ	22,50%	77,50%	100%

ΕΙΚΟΝΑ 24 : Κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν αποτελεσματικότερα τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης, το 74,50% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και το 3% είναι αναπληρωτές.

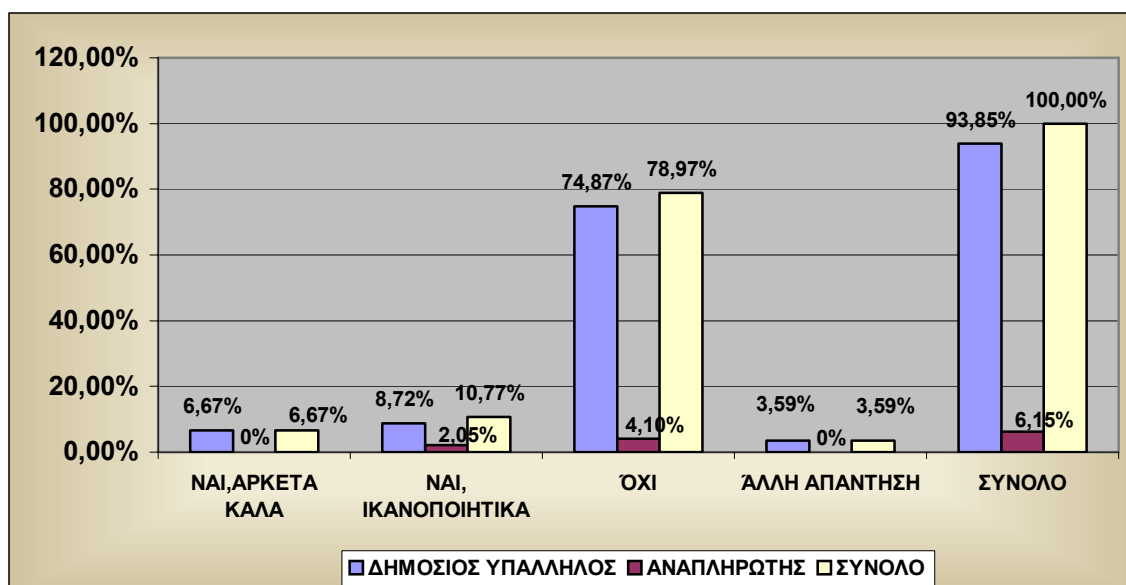
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, το $p\text{-value}=0,0016$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,01$. Οδηγούμαστε στο

συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% η μεταβλητή «υπηρεσιακό καθεστώς» και η μεταβλητή «κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης» δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του «υπηρεσιακού καθεστώτος» και της «θεωρείται ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών»

	ΝΑΙ,ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	ΝΑΙ,ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ	ΟΧΙ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤ.	ΣΥΝΟΛΟ
	6,67%	8,72%	74,87%	3,59%	93,85%
	0,00%	2,05%	4,10%	0,00%	6,15%
	6,67%	10,77%	78,97%	3,59%	100%

ΕΙΚΟΝΑ 25 : Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών



Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι έχουν επιμορφωθεί αρκετά καλά, το 6,67% είναι δημόσιοι υπάλληλοι ενώ κανένας αναπληρωτής δεν απάντησε. Οι δημόσιοι υπάλληλοι που δεν έχουν επιμορφωθεί καθόλου συγκέντρωσαν ποσοστό 7,87% ενώ οι αναπληρωτές συγκέντρωσαν 4,10%. Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, το $p\text{-value}=0,0550$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο

συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% η μεταβλητή «υπηρεσιακό καθεστώς» και η μεταβλητή «θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών» δεν είναι ανεξάρτητες.

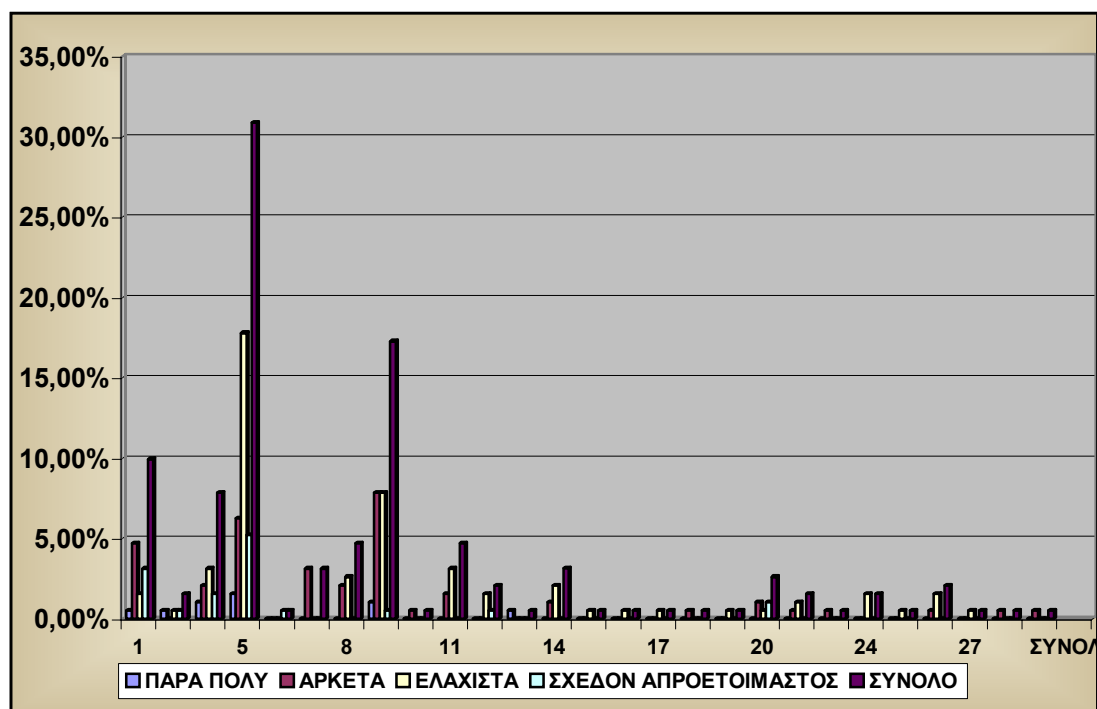
Δ) ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των μεταβλητών της «ειδικότητας» και της «κατά πόσον αισθάνεστε προετοιμασμένος για την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες»

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΑΠΡΟΕΤ/ΤΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚ.	0,52%	4,71%	1,57%	3,14%	9,95%
ΜΟΥΣΙΚΗ	0,52%	0%	0,52%	0,52%	1,57%
ΑΓΓΛΙΚΑ	1,05%	2,09%	3,14%	1,57%	7,85%
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	1,57%	6,28%	17,80%	5,24%	1,57%
ΤΕΧΝ.ΦΥΤ.Π	0%	0%	0%	0,52%	7,85%
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓ.	0%	3,14%	0%	0%	30,89%
ΘΕΟΛΟΓΟΙ	0%	2,09%	2,62%	0%	0,52%
ΜΑΘΗΜΑΤ.	1,05%	7,85%	7,85%	0,52%	3,14%
ΙΣΤ. ΑΡΧΑΙΟΛ.	0%	0,52%	0%	0%	4,71%
ΓΑΛΛΙΚΑ	0%	1,57%	3,14%	0%	17,28%
ΧΗΜΙΚΟΙ	0%	0%	1,57%	0,52%	0,52%
ΣΤΕΛ. ΔΙΟΙΚ.	0,52%	0%	0%	0%	4,71%
ΦΥΣΙΚΟΙ	0%	1,05%	2,09%	0%	2,09%
ΝΟΜΙΚΟΙ	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΤΕΧΝ.ΠΟΛ.Μ.	0%	0%	2,09%	0%	3,14%
ΗΛΕΚΤΡΟΛ.	0%	0%	0,52%	0%	0,52%
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣ.	0%	0,52%	0,52%	0%	0,52%
ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	0%	0%	0,52%	0%	0,52%
ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ	0%	1,05%	0%	1,05%	0,52%
ΒΙΟΛΟΓΟΙ	0%	0,52%	0,52%	0%	0,52%
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝ.	0%	0,52%	0,52%	0%	2,62%

ΧΗΜ. ΜΗΧΑΝ.	0%	0%	1,05%	0%	1,57%
ΠΕ18	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΠΛΗΡΟΦΟΡ.	0%	0,52%	1,57%	0%	1,57%
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛ.	0%	0%	0,52%	0%	0,52%
ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ	0%	0,52%	1,57%	0%	2,09%
ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓ	0%	0%	0,52%	0%	0,52%
ΣΥΝΟΛΟ	5,24%	33,51%	48,17%	13,09%	100%

ΕΙΚΟΝΑ 26 : Κατά πόσον αισθάνεστε προετοιμασμένος για την παραγωγή υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών



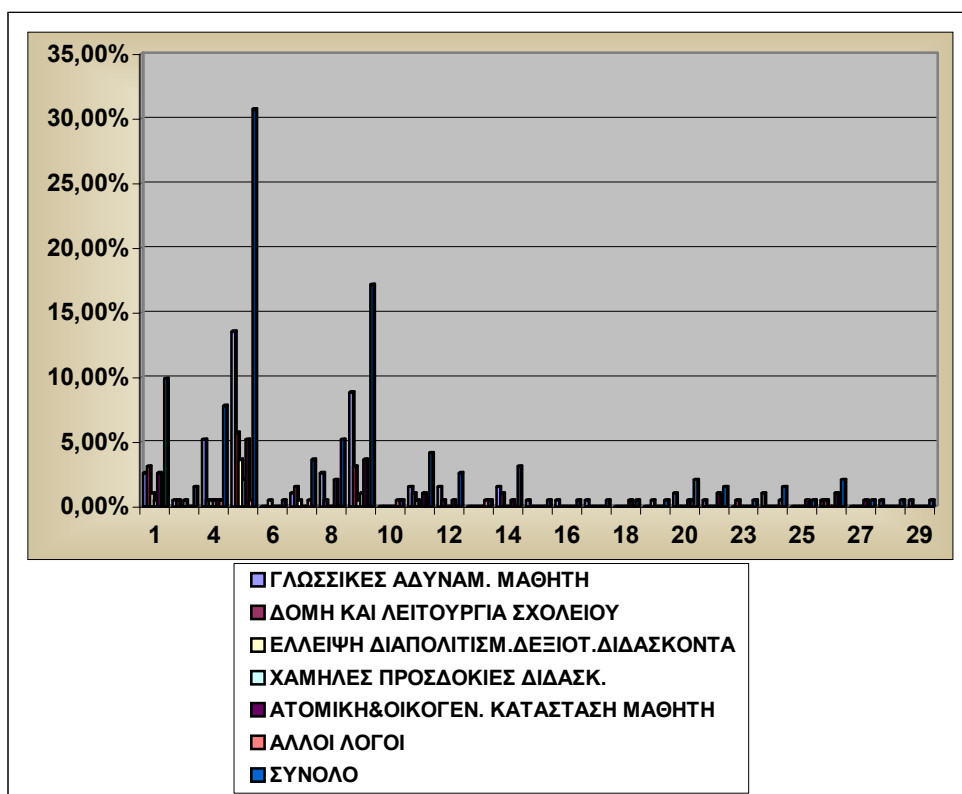
Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, το $p\text{-value}=0,521$ είναι μεγαλύτερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% η μεταβλητή «ειδικότητα» και η μεταβλητή «κατά πόσον αισθάνεστε προετοιμασμένος για την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών της «ειδικότητας» και της «πού οφείλονται κατά την εκτίμηση σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης»

	ΓΛΩΣΣΙΚ ΕΣ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΜΑΘΗΤΗ	ΔΟΜΗ ΕΛΛΗΝΙΚ. ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΈΛΛΕΙΨ Η ΔΙΑ/ΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤ. ΔΙΔΑΣΚ.	ΧΑΜΗΛ ΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚ. ΔΙΔΑΣΚ.	ΟΙΚΟ Γ ΚΑΤΑΣΤ. ΜΑΘΗΤΗ	ΆΛΛ ΟΙ ΛΟΓΟΙ	ΣΥΝΟΛ Ο
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚ.	2,60%	3,13%	1,04%	0,52%	2,60%	0%	9,90%
ΜΟΥΣΙΚΗ	0,52%	0,52%	0%	0,52%	0%	0%	1,56%
ΑΓΓΛΙΚΑ	5,21%	0,52%	0,52%	0,52%	0,52%	0,52%	7,81%
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	13,54%	5,73%	3,65%	2,08%	5,21%	0,52%	30,73%
ΤΕΧΝ.ΦΥΤ.Π.	0%	0%	0,52%	0%	0%	0%	0,52%
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓ.	1,04%	1,56%	0,52%	0%	0%	0,52%	3,65%
ΘΕΟΛΟΓΟΣ	2,60%	0,52%	0%	0%	2,08%	0%	5,21%
ΜΑΘΗΜΑΤ.	8,85%	3,13%	0,52%	1,04%	3,65%	0%	17,19%
ΙΣΤ. ΑΡΧΑΙΟΛ	0%	0%	0%	0%	0%	0,52%	0,52%
ΓΑΛΛΙΚΑ	1,56%	1,04%	0,52%	0%	1,04%	0%	4,17%
ΧΗΜΙΚΟΙ	1,56%	0,52%	0%	0%	0,52%	0%	2,60%
ΣΤΕΛ.ΔΙΟΙΚ.	0%	0%	0%	0%	0%	0,52%	0,52%
ΦΥΣΙΚΟΙ	1,56%	1,04%	0%	0%	0,52%	0%	3,13%
ΝΟΜΙΚΟΙ	0,52%	0%	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΤΕΧΝ.ΠΟΛ.Μ	0,52%	0%	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΗΛΕΚΤΡΟΝ.	0,52%	0%	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣ.	0%	0%	0%	0%	0,52%	0%	0,52%
ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	0%	0%	0,52%	0%	0%	0%	0,52%
ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ	1,04%	0%	0%	0%	0,52%	0,52%	2,08%
ΒΙΟΛΟΓΟΙ	0,52%	0%	0%	0%	1,04%	0%	1,56%
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝ.	0%	0,52%	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΧΗΜ. ΜΗΧΑΝ.	1,04%	0%	0%	0%	0%	0,52%	1,56%

ΠΕ18	0%	0%	0%	0%	0,52%	0%	0,52%
ΠΛΗΡΟΦΟΡ.	0,52%	0,52%	0%	0%	1,04%	0%	2,08%
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛ.	0%	0%	0%	0%	0,52%	0%	0,52%
ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ	0,52%	0%	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ	0,52%	0%	0%	0%	0%	0%	0,52%
ΣΥΝΟΛΟ	44,79%	18,75%	7,81%	4,69%	20,31%	3,65%	100%

ΕΙΚΟΝΑ 27: Πού οφείλονται κατά την εκτίμηση σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης» είναι ανεξάρτητες.



Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για την συσχέτιση των μεταβλητών, το $p\text{-value}=0,052$ είναι μικρότερο από το $\alpha=0,10$. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 10% η μεταβλητή «ειδικότητα» και η μεταβλητή «πού οφείλονται κατά την εκτίμηση σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης» δεν είναι ανεξάρτητες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι σύγχρονες κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, αναμφίβολα χαρακτηρίζονται «πολυπολιτισμικές» και «πολυγλωσσικές». Το σχολείο αποτελεί ένα θεσμό που λειτουργώντας στα πλαίσια της κοινωνίας αυτής, καλείται να παρέχει τόσο στους αυτόχθονες όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον με ποιότητα στην εκπαίδευση. Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος και να δοθούν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας προβάλλει επιτακτική στις μέρες μας η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν ικανοί να μεταδώσουν στους αλλοδαπούς μαθητές διαπολιτισμικές αξίες και αρχές μόνο όταν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εκτός από το θεωρητικό μέρος η μελέτη αυτή περιλαμβάνει και ερευνητικό μέρος. Το ερευνητικό μέρος της μελέτης αποσκοπεί στην καταγραφή των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της νομαρχίας Αθηνών, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχικά, επιχειρήθηκε μια ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος και συγκεκριμένα τα $\frac{3}{4}$, είναι γυναίκες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν ηλικία άνω των 45 ετών. Ίσως σε αυτό να οφείλεται και το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διδάσκουν σε κανονικές τάξεις. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές φιλόλογοι, μαθηματικοί και οικιακής οικονομίας. Τα πιο πολλά ερωτηματολόγια της έρευνας συμπληρώθηκαν από καθηγητές που διδάσκουν στο 3ο γυμνάσιο Αλίου και στο 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών ενώ τα υπόλοιπα συμπληρώθηκαν από καθηγητές που υπηρετούν σε άλλα 36 γυμνάσια της νομαρχίας Αθηνών. Στην ερώτηση που αναφέρεται στο βαθμό πτυχίου τους, οι περισσότεροι από τους μισούς καθηγητές δήλωσαν ότι αποφοίτησαν με βαθμό Λίαν Καλώς. Οι επιπλέον τίτλοι σπουδών που είχαν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αφορούσαν πτυχίο Α.Ε.Ι και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αναφορικά, με το υπηρεσιακό καθεστώς των

εκπαιδευτικών του δείγματος η πλειοψηφία είναι Δημόσιοι Υπάλληλοι και οι περισσότεροι από αυτούς έχουν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσία.

Αφού προηγήθηκε η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψε η διαπίστωση ότι οι δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές είναι ελάχιστες. Οι δυσκολίες τους εστιάζονται ως επί το πλείστον αφενός στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και αφετέρου στη στάση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Οι κυριότερες στρατηγικές που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμόζουν κατά τη διδακτική διαδικασία είναι να φροντίζουν ώστε να καλύπτονται οι απορίες των μαθητών και να γίνεται διάλογος στην τάξη. Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν, - οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος - στηρίζεται στις γνώσεις και στην εμπειρία που απέκτησαν μόνοι τους καθώς επίσης και σε όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε ότι ο κάθε καθηγητής προκειμένου να είναι ικανός να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας που ανακύπτουν καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις, πρέπει να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία. Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιεί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για να προσεγγίσει τους αλλοδαπούς μαθητές στηρίζεται στην συνεχή ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στην διδακτική διαδικασία. Παράλληλα, στηρίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση τις ιδιαιτερότητες τους και στην προσαρμογή του μαθήματος στις ιδιαιτερότητες και δυσκολίες των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν και σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία. Η στατιστική ανάλυση των προαναφερθέντων ερωτήσεων έδειξε ότι, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες κυρίως στο γραπτό λόγο. Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην ορθογραφία και την

κατανόηση εννοιών. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις γλωσσικές αδυναμίες του μαθητή καθώς και στην ατομική και οικογενειακή κατάστασή του.

Σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι μαθητές ενοχλούνται όταν κατά την διδακτική διαδικασία ο καθηγητής προσβάλλει τους μαθητές και δίνει σημασία μόνο στους καλούς μαθητές.

Αναφορικά, με την παραγωγή διδακτικού υλικού κατάλληλα προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστα προετοιμασμένοι. Η κυριότερη αιτία που τους καθιστά απροετοίμαστους είναι η ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν την πεποίθηση πως η βασικότερη έλλειψη που εμφανίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η αποτελεσματικότερη απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων καθώς και των διδακτικών δεξιοτήτων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης. Η απόκτηση αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να υλοποιηθεί με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων μακράς διάρκειας καθώς επίσης και με την παρακολούθηση επαναλαμβανόμενων σεμιναρίων σύντομης διάρκειας σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτούμενων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει επιμορφωθεί ποτέ. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που έχει επιμορφωθεί όρισε σαν κυριότερους φορείς διαπολιτισμικής επιμόρφωσης τα ΑΕΙ, το ΥΠΕΠΘ και το ΠΕΚ. Σύμφωνα με αυτή η μερίδα των εκπαιδευτικών, με την συμμετοχή τους σε αυτά τα επιμορφωτικά σεμινάρια απόκτησαν καινούργιες θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς επίσης και πρακτικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην τάξη.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι αρκετά καλές αφού οι δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν είναι ελάχιστες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών μπορούν να προσφέρουν στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συμβολή αυτή μπορεί να συμβεί με την συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών τους με τους εκπαιδευτικούς.

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας, με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα των προσωπικών χαρακτηριστικών τους. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε κατά το πόσον το φύλο, η ηλικία, το υπηρεσιακό καθεστώς και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις στάσεις τους ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχικά έγιναν έλεγχοι ανεξαρτησίας με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο η μεταβλητή «φύλο» επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε η διαπίστωση ότι το φύλο επηρεάζει τις δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές.

Η μεταβλητή «φύλο» σύμφωνα με την έρευνα δεν επηρεάζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού εποπτικού υλικού. Η διαπίστωση αυτή έχει προκύψει από το γεγονός ότι οι δυσκολίες που πηγάζουν από την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού εποπτικού υλικού δεν διαφέρουν για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επηρεάζει την αδυναμία επιλογής της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, από το φύλο του κάθε εκπαιδευτικού εξαρτάται αν η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί στηρίζεται στις συμβουλές και τις υποδείξεις των συναδέλφων του.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχουν για να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα προβλήματα με τους αλλοδαπούς μαθητές δεν διαφέρουν. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, έχει την πεποίθηση ότι κάθε καθηγητής πρέπει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να έχει βασικές γνώσεις για τη διαδικασία πρόκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας. Επομένως, το φύλο των εκπαιδευτικών και τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχουν σχετίζονται μεταξύ τους.

Οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας, φαίνεται να μην συμφωνούν ως προς το βαθμό στον οποίο αισθάνονται προετοιμασμένοι για την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτό φανερώνει ότι η συγκεκριμένη αυτή στάση τους επηρεάζεται από τον παράγοντα φύλο.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που εξετάστηκε για να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτιστική εκπαίδευση είναι η ηλικία. Σύμφωνα με στατιστικούς ελέγχους που έχουν γίνει η ηλικία επηρεάζει το βαθμό δυσκολίας που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κατά την επικοινωνία με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Παράλληλα, από την ηλικία εξαρτώνται και οι παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες τους αυτές εστιάζονται στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού εποπτικού υλικού, στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στην αδυναμία που εμφανίζουν για την επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης.

Από τη μεταβλητή «ηλικία» επηρεάζονται και οι τομείς στους οποίους στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν. Από την ηλικία λοιπόν εξαρτάται και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τις μεθόδους που εφαρμόζουν κατά τη διδακτική διαδικασία στις γνώσεις και την εμπειρία που απέκτησαν από μόνοι τους, στις συμβουλές και υποδείξεις των

συναδέλφων τους, και στις γραπτές οδηγίες που δίνονται για τα θέματα αυτά, από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέληξαν στην διαπίστωση ότι η ηλικία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν προκειμένου να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ηλικία είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να έχουν υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών τους, να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζουν ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Επίσης, χρειάζεται να έχουν βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και να ακολουθούν πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας.

Ένας άλλος παράγοντας που απασχόλησε την παρούσα έρευνα σε σχέση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το υπηρεσιακό καθεστώς. Είναι καταφανές από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι άτομα με διαφορετικό υπηρεσιακό καθεστώς δεν αντιμετωπίζουν στον ίδιο βαθμό δυσκολίες επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς μαθητές και άρα οι δύο αυτές μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους.

Ταυτόχρονα, η άποψη των εκπαιδευτικών που αναφέρεται στο γεγονός ότι η αποτελεσματικότερη απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης διαφοροποιείται ανάλογα με το υπηρεσιακό καθεστώς. Συνεπώς υπάρχει επίδραση του υπηρεσιακού καθεστώτος στην αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εξαρτάται από το υπηρεσιακό καθεστώς τους. Επομένως, η διαπολιτισμική επιμόρφωση που έχει λάβει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται από το εάν εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος ή ως αναπληρωτής.

Η τελευταία υπόθεση που εξετάστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν κατά πόσο υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ειδικότητά τους.

Παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μια ομοφωνία για το πόσο έτοιμοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επομένως, προκύπτει ότι η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από την ειδικότητά τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων δεν είχαν την ίδια στάση ως προς τις αιτίες στις οποίες οφείλονται οι μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών. Για το λόγο αυτό με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει την στάση τους για το θέμα αυτό.

Η πιο πάνω θεωρητική ανάλυση και τα ερευνητικά αποτελέσματα που απορρέουν από το ερευνητικό μέρος καταδεικνύουν ότι ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για το εκπαιδευτικό σύστημα των ημερών μας. Ωστόσο, όπως έχει φανεί στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από την πληροφόρηση που έχουν για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει επιμορφωθεί καθόλου για το θέμα αυτό, γι'αυτό και αποτελεί κοινή άποψη ότι ο θεσμός της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης θα πρέπει να οργανωθεί με περισσότερη οργάνωση και υπευθυνότητα.

Από όλα όσα προηγήθηκαν οδηγούμαστε αβίαστα στο συμπέρασμα, ότι είναι στις μέρες μας αναγκαία η διοργάνωση διαπολιτισμικών επιμορφωτικών σεμιναρίων προκειμένου να δοθούν γνώσεις στους εκπαιδευτικούς που θα τους βοηθήσουν να λύσουν μια σειρά από προβλήματα που προκύπτουν μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Παράλληλα, μελλοντικές έρευνες που θα εξετάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα συμβάλουν στην καλύτερη διάγνωση των προβλημάτων που υπάρχουν και κατ' επέκταση στην επινόηση λύσεων για την επίλυση τους.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αναμορφωθεί ριζικά, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων
- Η ελληνική κοινωνία πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η πολυπολιτισμική πραγματικότητα δεν είναι ένα παροδικό φαινόμενο, γι' αυτό και πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να μειωθούν στο ελάχιστο φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας
- Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει από διδακτικής σκοπιάς να αναπροσαρμόσει περιεχόμενο, στόχους, σκοπούς και μεθοδολογία προκειμένου να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενους αυριανούς πολίτες
- Είναι απαραίτητη η επιπλέον παραγωγή σχετικού υποστηρικτικού υλικού
- Εξασφάλιση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων στην διδακτική διαδικασία
- Τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να γράφονται σε γλώσσα κατανοητή για τους γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές
- Το σχολείο οφείλει να προσφέρει στους αλλοδαπούς μαθητές ταχύρυθμη διδασκαλία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν καλύτερα να παρακολουθούν τους μαθητές τους, να τους συμπαραστέκονται, να βελτιώνουν την οργάνωση του μαθήματος αναλαμβάνοντας τον ρόλο του συμβούλου του μαθητή
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μελετούν την πραγματικότητα του σχολείου και με βάση αυτή να αποφασίζουν το είδος της επιμόρφωσης που θα παρακολουθήσουν
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελέσει βασική επιδίωξη της πολιτείας, μια που αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για μεθόδους που δίνουν την δυνατότητα να ξεπεραστούν τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά στην διδακτική πράξη

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβάλλει την ύπαρξη ενός οργανωμένου δικτύου φορέων
- Να οργανωθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που να απευθύνονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς προκειμένου να ενημερώνουν και τονίζουν την δυνατότητα συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαφοδήμου, Α. (2003) Μεθοδολογικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις : Η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης. *Παιδαγωγική Σειρά*, 13-14.

Αλεξόπουλος Ν. (1999) *Εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αλιφεροπούλου, Μ. (2002) Ο εκπαιδευτικός απέναντι στα προβλήματα ένταξης παλιννοστούντων μαθητών στη σχολική πραγματικότητα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2002), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 245.

Αλιφεροπούλου, Μ. (2003) Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2003), Τόμος III. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 271-172.

Ανθοπούλου, Σ. (2002) Σχολικές παρεμβάσεις για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2002), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 248, 253-255.

Βουκάνου, Μ. (2003) *Διαπολιτισμική και περιβαλλοντική αγωγή : Σημεία σύγκλισης μέσα από τα νέα αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Γέρος, Θ. (1989) Παιδεία ορόσημο του 2000. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 41-42.

Γεωργογιάννης, Π., Αλμπάνη, Β. (1999) Κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων από τμήματα ελληνικών σπουδών του εξωτερικού. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 1999), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 273.

Γεωργογιάννης, Π. (1997) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2003) Ο συνεδριακός θεσμός του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2003), Τόμος IV. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 116-121.

Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π. (1996) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά.

Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2001) *Η εκπαίδευση των παλλиноστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δάντη, Α. (1999) Σχολική ένταξη και εκπαίδευση παλλиноστούντων και αλλοδαπών μαθητών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 5, 72.

Δημητρίου Δ. Π. (2003) *Από την μειονοτική εκπαίδευση στην Διαπολιτισμική: Διαδικασίες ένταξης ή περιθωριοποίησης*. Πτυχιακή μελέτη. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000) *Πρόγραμμα Σωκράτης-Οδηγός για τους αιτούντες*. Βρυξέλλες: Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ζησιμοπούλου, Α. (2001) *Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζωγράφου, Α. (2003) *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός.

Κανακίδου Ε. , Παπαγιάννη Β. (1998) *Διαπολιτισμική Αγωγή. Ελληνικά Γράμματα*, 12-13.

Κανακουσάκη, Ε. (2004) Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2004), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 270-271.

Καπετανίδου Μ. Μ. (2002) *Διαπολιτισμική επικοινωνία : Διεθνής αναγκαιότητα και προοπτική για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καπουρκατσίδου, Μ. (2004) Δημιουργία επικοινωνιακού διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2004), Τόμος II.

Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 103-105,278-280.

Καραμπίνη Π. (2003) *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση στις πεποιθήσεις τους*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καρατζιά, Ε. (2000) Διδάσκοντας ελληνικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Λόγος και πολιτικές. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2000), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 269.

Κατσίκας, Χ.(2001) 100000 ξένοι μαθητές στα θρανία. *Τα Νέα*.

Κατσίκας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, Παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική εκπαίδευση :Εκτός Τάξεις το Διαφορετικό* ;. Αθήνα: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Καυκά, Δ. (2002) Ο ρόλος και η σημασία των διαθεματικών προσεγγίσεων στην καλλιέργεια των διαμαθητικών σχέσεων στο σημερινό διαπολιτισμικό σχολείο. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2002), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 234.

Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. (1997) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση , επιμόρφωση εκπαιδευτικών:Μία εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα:Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κρίβας, Σ. (2002) *Παιδαγωγική Επιστήμη : Βασική Θεματική*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά.

Λυγίζου Χ. Ι. (2002) *Διδακτική μεθοδολογία και στοιχεία ψυχοπαιδαγωγικής: Για το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ*. Αθήνα: Σαβάλλας.

Λώλου, Χ. (2000) Εκπαιδευτική πολιτική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2000), Τόμος Ι. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 404-405.

Μακρή, Β., (2004) Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα ως δημόσια πολιτική διαχείρισης της ετερότητας. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2004), Τόμος Ι. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 271-272,273.

Μανθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε., Σπυροπούλου, Δ. (1999) Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής των ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία Π.Ε.Κ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωμβρίου 1995-Ιουνίου 1996. Στο: *Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 7-32.

Μάρκου, Γ. Π. (1996) *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας: Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Μάρκου Γ. Π. (1997) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κε.Δ.Α.

Μάρκου, Γ. Π. (2002) *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα:ΥΠΕΠΘ.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1984) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Στο: Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Μονάδα επιμόρφωσης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής. (1996) *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική επικοινωνία*. Πάτρα: Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Μουσούρου, Λ. (1991) *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαρής, Θ. (2001) Επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων στην περιφέρεια της δυτικής Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Διδασκαλείο Ευάγγελος Παπανούτσος.

Μπερερής, Π. (2001) *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Epiroshora.

Νάσαινας, Γ. (Ιούλιος, Αύγουστος, Σεπτέμβριος 1999), Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αλλαγής στάσης τους απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες και τις ειδικές πολιτισμικές ομάδες (Τσιγγάνους). *Σχολείο και Ζωή*, τεύχοι 7,8,9, 299-300.

Νικολάου, Κ. (1999) *Πολυπολύτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (1997-2000) Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Ελληνικές Εμπειρίες*, 7.

Ξωχέλλης Π. Δ. (2000) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά διεθνούς συμποσίου.

Παλαιολόγου, Ν. Ε. (2000) *Σχολική προσαρμογή μαθητών με Διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά : Η περίπτωση παλιννοστούντων μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Αθήνα:Ατραπός.

Παμουκτσόγλου, Α. (2002) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: αποτελεσματικοί δάσκαλοι για το σχολείο που μεταβάλλεται. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2002), Τόμος III. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 352.

Παμούκτσόγλου, Α. (2003) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2003), Τόμος III. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 164, 256, 257,258,261 .

Παπαναστασίου, Κ. (1996) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: THEOPRESS.

Παπαναούμ Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάς, Α. Ε. (2000) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαχρήστου, Κ. (2000) *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία : Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. Αθήνα: Δαρδανός.

Πίγκα, Μ. (2004) Η ετοιμότητα και η στάση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2004), Τόμος IV. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 399-400, 40.

Ρουσσάκης, Ι. (2004) Ευρωπαϊκά σχέδια συνεργασίας για την κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικών ιδρυμάτων-Μια εφαρμογή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2004), Τόμος Ι. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 315,316-317.

Σκλάβου, Κ. (2004) *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικό συμβούλιο για πρόσφυγες.

Σπινθουράκη, Ι. (2000) Η επικοινωνιακή ικανότητα και η εκμάθηση της ανάγνωσης σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2000), Τόμος Ι. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 334-339.

Σπινθουράκη, Ι. (2002) Διερεύνηση και ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών δασκάλων σε θέματα διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2002), Τόμος IV. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 202-209.

Σκούρτου, Ε. (2000) Ενδυνάμωση/Αποδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών: Ένα βασικό δίλημμα στην εκπαίδευση. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2000), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 334-339.

Στεργίου, Α. (2002) Όψεις εφαρμοσμένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Αθήνα 2001, η οπτική των εκπαιδευτικών. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2002), Τόμος III. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 238-239.

Τζιντζίδης, Α. (2004) Μετεκπαίδευση των δασκάλων και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 2004), Τόμος II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 412,422,417-418.

Τοκατλίδου, Β. (1986) *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φώτου Γ. (2002) *Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά.

Χατζηπαναγιώτου Π. (2001) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Δάρδανος.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Al-Haj, M. (2002) Multiculturalism in deeply divided societies : the Israeli case. *Science Direct*.

Andersen, N. & Gaarsmand, S. (2001) *On behalf of the parents-the development of partnership between school and parents*. Cambridge: Blackwell.

Bergsraesser A. (2001) Education in a cultural lag : the case of Germany. *Science Direct*,4-5.

Brislin, R. (1993) *Understanding culture's influence on behavior*. New York: Harcourt Brace College Publisher.

Carrell, P. & Eisterhold, J. (1985) Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 553-573.

Castles, S. & Kosack, G. (1973) *Immigrant Workers and Class Structure* . London: Oxford University Press.

Costa-Lascoux, J. (1989) Immigrant Children in French Schools: Equality or Discrimination. Στο: Van den Berg-Eldering L., Kloprogge, J., (Eds) *Different cultures Same Schools*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Council of Europe. (1981) *Education and culture : The education of the children of migrant workers in Europe : interculturalism and teacher training*. Strasbourg.

Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Digest, E. (1988) Improving the school-home connection for low-income urban parents. *Eric Digest*, 41.

Dodd, C. (1991) *Dynamics of intercultural communications*. 3rd ed. Dubuque, IA: Win C. Brow Publishers.

Fullinwider, R. (2001) Multicultural education and cosmopolitan citizenship. *Science Direct*, 4.

Gollnick, D. & Chinn, P. (1990) *Multicultural education in a pluralistic society*. New York: McMillan.

Goodenos, R. (1985) Multicultural education: A fifty year perspective on policy issues. Στο: Mitter, W., Swift, C., (Eds) *Erziehung und die Vielfalt von Kulturen*. Bildung und Erziehung, Bd.2, Koeln, 205-237.

Jeffcoate, R. (1984) *Ethnic Minorities and Education*. Cambridge: Harper and Row.

Mitcell, B. & Salsbury, R. (1998) *Multicultural education: An international guide to research, policies and programs*. London.

Modood, T. & May, S. (2001) Multiculturalism and education in Britain : an internally contested debate. *Science Direct*, 2.

Nixon, J. (1985) *A teachers guide to multicultural education*. Oxford: Basil Blackwell.

Phillips, C. (1998). Nurturing diversity for today's children and tomorrow's leaders. *Young Children*, 42-47.

Rego, A. & Nieto, S. (2000) Multicultural/intercultural teacher education in two contexts States and Spain. *Science Direct*, 5.

Rockwell, R. Andre, L. & Hawley, M., (1996) *Parents and teachers as Partners-Issues and Challenges*. USA: Harcourt College Publishers.

Solomos, J. (1992) The politics of immigration since 1945. Στο: Braham, P. (Eds) *Racism and antiracism*. London: Sage, 7-29.

Tomlinson, S. (1990) *Multicultural education in White Schools*. London: B.T.Batsford.

Troyna, B. & Williams, J. (1992) *Racism, Education and the state: The Recialisationof Education Policy*. London: Croom Helm.

Verbunt, G. (1984) France. Στο: Hammar, T., (Eds) *European Immigration Policy*. Cambridge.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(Δραγωνά, Θ., (2004) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση*. <http://www.e21.gr/articlesfull.asp?ArticleID=209>:1-3)

(Παπαχρήστου, Κ., (2001) *Η διαπολιτισμική προοπτική στην ελληνική εκπαίδευση*. <http://www.istoselides.gr/news/print.php?sid=385>:1-6)

www.ypepth.gr

www.keda.gr

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ / ή Καθηγητή, Καθηγήτρια

Το παρόν ερωτηματολόγιο, αποτελεί τμήμα πτυχιακής εργασίας, που εκπονείται με θέμα « Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών », και έχει σαν κύριο σκοπό να καταγράψει την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί στα πλαίσια του αντικειμένου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από την οπτική γωνία των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αφιέρωση λίγου χρόνου για την συμπλήρωση του επισυναπτόμενου ερωτηματολογίου είναι πολύτιμη, καθώς χωρίς την συμμετοχή σας η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται αδύνατη.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται απόλυτα η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας

Χάμπου Ανδρούλα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ βάλτε σε κάθε ερώτηση ένα X στο τετραγωνίδιο της επιλογής σας.

1. Φύλο :

α. Άνδρας

☐

β.

Γυναίκα

☐

2. Ηλικία :

α.

Έως

35

ετών

☐

β.

36

–

45

ετών

☐

γ.

Άνω

των

46

ετών

☐

3. Σε ποιόν τύπο τάξεων διδάσκετε ;

α. Κανονικές τάξεις

☐

β. Τάξεις Υποδοχής

☐

γ. Φροντιστηριακά Τμήματα

☐

4. Ειδικότητα:

.....

5. Βαθμός Πτυχίου :

.....

6. Εκτός από τις βασικές σας σπουδές, τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

α. Πτυχίο Ανωτέρας Σχολής

☐

β. Πτυχίο ΑΕΙ

☐

γ. Master's

☐

δ. Μετεκπαίδευση στην ΣΕΛΜΕ

☐

ε. Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο

☐

στ. Διδακτορικό

☐

7. Υπηρετείτε ως :

α. Δημόσιος Υπάλληλος

☐

β. Αναπληρωτής

☐

8. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση :

9. Σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες εντάσσετε το γνωστικό σας αντικείμενο ;

α. Θεωρητικές Επιστήμες

☐

β. Θετικές Επιστήμες

☐

γ. Τέχνες

☐

δ. Φυσικής Αγωγής

☐

10. Σε ποιο σχολείο υπηρετείτε ;

Αναφέρετε το :

11. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία ;

α. Πάρα πολλές

☐

β. Πολλές

☐

γ. Αρκετές

☐

δ. Ελάχιστες

☐

12. Που εστιάζονται οι δυσκολίες σας αυτές ; (Σημειώστε μόνο ένα Χ σε κάθε οριζόντια στήλη)

	Πάρα Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/εποπτικού υλικού				
β. Στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών, φτωχό λεξιλόγιο)				
γ. Στην δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος				
δ. Στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές – μη συστηματική φοίτηση				

ε. Σε προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα				
στ. Στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς, προβλήματα διαβίωσης)				
ζ. Στην αδυναμία επιλογής κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης				
η. Σε άλλο λόγο. Καταγράψτε τον :				

13. Οι μαθητές σας με διαφορετική γλώσσα προέλευσης σε ποιους τομείς αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες ; (**Σημειώστε μόνο ένα Χ σε κάθε οριζόντια στήλη**)

	Πάρα Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Γραπτός λόγος				
β. Ανάγνωση				
γ. Σύνταξη				
δ. Ορθογραφία				
ε. Κατανόηση εννοιών				
στ. Λεξιλόγιο				
ζ. Προφορικός λόγος				

14. Πού οφείλονται κατά τη εκτίμηση σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης ; (**Δώστε μια μόνο απάντηση**)

α. Στις γλωσσικές αδυναμίες του μαθητή

☐

β. Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού σχολείου

☐

γ. Στην έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων του διδάσκοντα

☐

δ. Στις χαμηλές προσδοκίες του διδάσκοντα για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών

☐

ε. Στην ατομική και οικογενειακή κατάσταση του μαθητή

☐

στ. Άλλοι λόγοι. Καταγράψτε τους :

.....

.....

.....

15. Τι νομίζετε ότι ενοχλεί τους μαθητές σας στη συμπεριφορά ενός καθηγητή;

α. Αδιαφορία

☐

β. Έλλειψη μεταδοτικότητας

☐

γ. Αδικία στη βαθμολογία

☐

δ. Αδυναμία επιβολής

☐

ε. Έλλειψη κατανόησης

☐

στ. Όταν ο καθηγητής κάνει διακρίσεις μεταξύ ελλήνων και αλλοεθνών μαθητών

☐

ζ. Όταν δουλεύει μόνο με τους καλούς μαθητές

☐

η. Όταν δουλεύει μόνο με τους αλλοεθνείς μαθητές

☐

θ. Όταν βάζει συχνά τεστ

☐

ι. Έλλειψη συνεργασίας

☐

ια. Αυστηρότητα-Αυταρχικότητα

☐

ιβ. Όταν προσβάλλει τους μαθητές μέσα στη τάξη

☐

ιγ. Κάτι άλλο. Τι ;

.....

.....

.....

16. Πιστεύετε ότι αν κάποιος αλλοδαπός μαθητής είναι αριστούχος, πρέπει να είναι σημαιοφόρος;

α. ΝΑΙ

☐

β. ΟΧΙ

☐

17. Στο μάθημα σας φροντίζετε ώστε να :

α. Συμμετέχουν οι περισσότεροι μαθητές στο μάθημα

☐

β. Συμμετέχουν μόνο έλληνες μαθητές

☐

γ. Μιλάνε περισσότερο οι μαθητές παρά εσείς

☐

δ. Μιλάτε περισσότερο εσείς

☐

ε. Καλύπτονται τα κενά/απορίες

☐

στ. Γίνεται διάλογος στην τάξη

☐

ζ. Βάζετε ομαδικές εργασίες στη τάξη

☐

η. Βάζετε πολλά διαγωνίσματα

☐

θ. Βάζετε πολύ εργασία για το σπίτι

☐

ι. Ασχολείστε μόνο με τους καλούς μαθητές

☐

18. Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείτε στηρίζεται κυρίως :

α. Σε όσα μάθατε κατά τις αρχικές σας σπουδές

☐

β. Σε όσα μάθατε κατά τη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων

☐

γ. Στις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μόνοι σας

☐

δ. Στην καθοδήγηση που έχετε από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης

☐

ε. Στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας

☐

στ. Στις γραπτές οδηγίες που δίνονται για τα θέματα αυτά, από τα αρμόδια όργανα του

ΥΠΕΠΘ ☐

ζ. Στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τα παραπάνω.

Σημειώστε σε ποια :

.....

η. Στηρίζονται σε κάτι άλλο

.....

.....

.....

19. Ποιά χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας που ανακύπτουν πλέον καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις : (**Σημειώστε ένα μόνο X σε κάθε οριζόντια στήλη**)

	Πάρα Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη				
β. Να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του				
γ. Να υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και βιωματική μάθηση				
δ. Να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών				
ε. Να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ενημερώνεται συστηματικά για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά				
στ. Να μπορεί να αυτενεργεί σε θέματα παραγωγής του				

κατάλληλου διδακτικού υλικού				
ζ. Να έχει βασικές γνώσεις για την διαδικασία πρόκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας				
ι. Να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας				
ια. Άλλο χαρακτηριστικό. Προσδιορίστε :				

20. Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείτε για να προσεγγίσετε τους αλλοδαπούς μαθητές που στηρίζεται ;

α. Στην προσαρμογή του μαθήματος στις ιδιαιτερότητες και δυσκολίες των μαθητών

☐

β. Στην χρησιμοποίηση πρόσθετου υλικού από διάφορες πηγές

☐

γ. Στην διεξαγωγή του μαθήματος με την μορφή ομάδων και στην ελεύθερη συζήτηση και ανάλυση των απόψεων τους

☐

δ. Στην συνεχή ενθάρρυνση και ενίσχυση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στην διδακτική διαδικασία

☐

ε. Στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση τις ιδιαιτερότητες τους

☐

στ. Άλλο. Προσδιορίστε :

21. Κατά πόσο αισθάνεστε προετοιμασμένος ως την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ;

α. Πάρα πολύ

☐

β. Αρκετά

☐

γ. Ελάχιστα

☐

δ. Σχεδόν απροετοίμαστος

☐

22. Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες που σας καθιστούν απροετοίμαστο ;

(Δώστε μία μόνο απάντηση)

α. Έλλειψη σχετικών μαθημάτων στο περιεχόμενο του προγράμματος των προπτυχιακών σπουδών

☐

β. Ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

☐

γ. Ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση μέσω των θεσμών τις συνεχιζόμενης

κατάρτιση

☐

δ. Σχολικά προγράμματα που στηρίζονται στην πολιτισμική ομοιογένεια

☐

ε. Άλλη αιτία. Καταγράψτε την :

.....
.....
.....

23. Ποιές θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες ελλείψεις του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές ;

α. Έλλειψη κατάλληλου εποπτικού και διδακτικού υλικού

☐

β. Αδυναμία αναλυτικών προγραμμάτων να διασφαλίσουν τον σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων κάθε παιδιού

☐

γ. Έλλειψη χρόνου για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων

☐

δ. Ανομοιογένεια στις ηλικίες των μαθητών στην τάξη

☐

ε. Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση

☐

24. Πότε κατά τη γνώμη σας οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν αποτελεσματικότερα τις κατάλληλες γνώσεις και τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες για την διαπολιτισμική εκπαίδευση ;

α. Κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών

☐

β. Κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης

24 Α. Αν α, με ποιο τρόπο θα αποκτηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευσή ;

α. Με την ένταξη, στα προγράμματα σπουδών της αρχικής τους εκπαίδευσης και άσκησης τους, μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

☐

β. Με τη δημιουργία, στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης ειδικών κατευθύνσεων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

☐

γ. Με τη διάχυση στοιχείων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα

☐

δ. Με κάποιο άλλο τρόπο. Προσδιορίστε

.....
.....
.....

24 Β. Αν β, με ποιο τρόπο θα αποκτηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση ;

α. Με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων μακράς διάρκειας, μετά την απόκτηση κάποιας διδακτικής εμπειρίας

☐

β. Με την παρακολούθηση επαναλαμβανόμενων σεμιναρίων σύντομης διάρκειας σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και των σχετικών πρακτικών εφαρμογών σε ΠΕΚ, Πανεπιστήμια ή άλλους φορείς

☐

γ. Με τη συστηματική ενδοσχολική επιμόρφωση

☐

δ. Με συνδυασμό των παραπάνω. Σημειώστε ποιόν

.....

.....

ε. Με άλλο τρόπο. Προσδιορίστε :

.....

.....

.....

25. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (**παλλινοστούντων, αλλοδαπών, μουσουλμάνων, τσιγγάνων και άλλων μειονοτήτων**)

α. Ναι, αρκετά καλά

☐

β. Ναι, ικανοποιητικά

☐

γ. Όχι

☐

δ. Άλλη απάντηση. Καταγράψτε την

.....

.....

.....

26. Αν ναι, προσδιορίστε τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης σας

α. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ)

☐

β. Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)

☐

γ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

☐

δ. Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΑΕΙ)

☐

ε. Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης

☐

στ. Άλλοι φορείς.

Προσδιορίστε.....

.....

.....

.....

27. Προσδιορίστε σε ποιόν βαθμό σας ωφέλησε η συμμετοχή σας στα επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε καθένα από τους παρακάτω τομείς. (Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήστε την κλίμακα 0 έως 5. ο σημαίνει ότι δεν σας ωφέλησε καθόλου και 5 ότι σας ωφέλησε πάρα πολύ)

α. Στην απόκτηση νέων θεωρητικών γνώσεων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

☐

β. Παροχή έτοιμου διδακτικού και υποστηρικτικού διδακτικού υλικού, βιβλιογραφίας, βοηθημάτων κ.α για το θέμα αυτό

☐

γ. Απαντήσεις/λύσεις για πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζω μέσα στην τάξη με μαθητές που έχουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

☐

δ. Ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους μου για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

☐

ε. Απόκτηση πρακτικής εμπειρίας ως προς την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων

☐

στ. Καλλιέργεια κινήτρων για παραπέρα έρευνα και μάθηση στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

☐

ζ. Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπαιδαγώγησης μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές

☐

ιδιαιτερότητες

η. Κάτι άλλο

.....

.....

.....

28. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης ;

α. Πάρα πολλές

☐

β. Πολλές

☐

γ. Αρκετές

☐

δ. Ελάχιστες

☐

29. Κατά τη γνώμη σας με ποιο τρόπο οι γονείς συμμετέχουν στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ; (Σημειώστε ένα μόνο X σε κάθε οριζόντια στήλη)

	Πάρα Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Με την συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς				
β. Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών				

γ. Με την διατύπωση των απόψεων τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό				
δ. Με την διοργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων				
ε. Με την ανάληψη ευθυνών στο χώρο του σχολείου				
στ. Με την εκπαίδευση τους και τη επιμόρφωση τους σε εκπαιδευτικά θέματα				
ζ. Με άλλο τρόπο. Καταγράψτε τον				

30. Με βάση την μέχρι τώρα συμμετοχή σας στα διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια τι έχετε να προτείνετε για την βελτίωση τους ;

.....

.....

.....

.....

.....

31. Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι άλλο ;Αν ναι γράψτε το :

.....

.....

.....

.....

.....

.....