



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο παράγοντας της διαπολιτισμικότητας στην  
επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην  
προσχολική αγωγή**

POST GRADUATE THESIS

**The factor of interculturalism on the vocational training of  
pre-school education teachers**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ζαφειροπούλου Χρυσούλα

Zafeiropoulou Chrysoula

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Φούντζουλα Χριστίνα

Fountzoula Christina

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019





Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**The factor of interculturalism on the vocational training of  
pre-school education teachers**

Zafeiropoulou Chrysoula

17071

erevosxz@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Fountoula Christina

SECOND SUPERVISOR

Panagakos Ioannis

AIGALEO 2019



## **Δήλωση περί λογοκλοπής**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ζαφειροπούλου Χρυσούλα



## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαθέτουν το κατάλληλο υπόβαθρο, ώστε να διαχειριστούν επαρκώς ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα εργασία ήταν η ποσοτική και το ειδικότερο εργαλείο αυτής το ερωτηματολόγιο. Η ερευνήτρια συγκέντρωσε 100 ερωτηματολόγια, τα οποία ανέλυσε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η βασική εκπαίδευση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο των σπουδών τους δεν τους προετοιμάζει κατάλληλα σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ελλείψεις τους εντοπίζονται κυρίως στην δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και στην επικοινωνία με τους γονείς και τους αλλοδαπούς μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί κυρίως αντιμετωπίζουν ζητήματα διακρίσεων εντός της τάξης, ενώ το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών είναι μέτριο. Ως πιο αποτελεσματικές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι ερωτώμενοι απάντησαν τη επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και της εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ως γενικό συμπέρασμα μπορεί να διατυπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων όσον αφορά την διαχείριση μίας πολυπολιτισμικής τάξης και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## **Abstract**

This paper aims to investigate how pre-school teachers in the Greek educational system have the appropriate background to adequately manage intercultural education issues. The methodology used for this paper was the quantitative and specific tool of this questionnaire. The researcher collected 100 questionnaires, which were analyzed with the SPSS statistical package.

According to the results of this survey, the basic education acquired by teachers during their studies does not adequately prepare the subjects of intercultural education. Their shortcomings are mainly found in the creation of appropriate educational material and in communication with parents and foreign students.

Teachers face mainly discrimination issues within the class, while the degree of cooperation with parents of foreign students is moderate. As more effective practices of intercultural education, respondents responded to seminars, social awareness and learning the Greek language. Teachers have also concluded that the Greek education system does not offer them the right opportunities to prepare them properly in intercultural education.

As a general conclusion, pre-school teachers face a multitude of problems in managing a multicultural classroom and implementing intercultural education.



## Περιεχόμενα

|   |    |
|---|----|
| Περίληψη .....  | IV |
| Abstract .....  | V  |
| Εισαγωγή .....  | 1  |
| Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> .....   | 3  |
| 1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Έννοιας της Διαπολιτισμικότητας .....                                 | 3  |
| 1.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ευρωπαϊκό Νομοθετικό Πλαίσιο .....                                    | 5  |
| 1.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο .....                                     | 8  |
| 1.4 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Διαπολιτισμική Αγωγή .....   | 10 |
| Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> .....   | 13 |
| 2.1 Η Έννοια της Επαγγελματικής Μάθησης .....   | 13 |
| 2.2 Η Επαγγελματική Μάθηση μέσα από το Πρίσμα των Καλών Πρακτικών στο Ελληνικό Κράτος .....               | 14 |
| 2.3 Ο Ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή .....                                   | 16 |
| 2.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Προσχολικής Αγωγής στο Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....        | 18 |
| 2.5 Η Διάσταση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πράξη- Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής ..... | 19 |
| Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> .....   | 22 |
| 3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα .....   | 22 |
| 3.2 Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου .....   | 22 |
| 3.3 Το Μέσο Συλλογής Δεδομένων .....  | 23 |
| 3.4 Διασφάλιση Αξιοπιστίας & Εγκυρότητας της Έρευνας .....  | 24 |
| 3.5 Περιορισμοί της Έρευνας .....   | 25 |
| Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> .....   | 26 |
| 4.1 Αποτελέσματα της Έρευνας .....  | 26 |
| 4.2 Συμπεράσματα .....  | 41 |

|                     |    |
|---------------------|----|
| 4.3 Προτάσεις ..... | 44 |
| Επίλογος.....       | 45 |
| Βιβλιογραφία .....  | 46 |
| Παράρτημα.....      | 51 |

## Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμια κλίμακα και ειδικότερα αυτά των δυτικών χωρών (χώρες υποδοχής μεταναστών), τις τελευταίες δεκαετίες καλούνται να αντιμετωπίσουν μία από τις σημαντικότερες συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, η οποία είναι το φαινόμενο της μετανάστευσης, το οποίο συνδέεται με την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών κοινωνιών. Οι αλλαγές που έχει επιφέρει αυτή η νέα πραγματικότητα, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστες τις σχολικές μονάδες, οι οποίες καλούνται να διαχειριστούν έναν συνεχώς αυξανόμενο πληθυσμό μαθητών, ο οποίος χαρακτηρίζεται από γλωσσική, θρησκευτική, εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια.

Η μη δυνατότητα διαχείρισης της προαναφερόμενης κατάστασης επιφέρει μία σειρά άλλων προβλημάτων, η οποία συνδέεται με τη μη δυνατότητα ένταξης των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στο σχολικό περιβάλλον και την αποτυχία τους. Επίσης έχει ως αποτέλεσμα την μη ένταξη των μεταναστών στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής και τη συνεχή αύξηση κρουσμάτων ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Η συνειδητοποίηση πλέον ότι η μετανάστευση δεν αποτελεί ένα περιστασιακό φαινόμενο, αλλά μία μόνιμη κατάσταση οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής, μεταξύ των οποίων και το Ελληνικό Κράτος να επιδιώξουν να διαχειριστούν την ετερογένεια σε επίπεδο σχολικών μονάδων, όχι περιστασιακά, αλλά μόνιμα. Σε αυτό το πλαίσιο πάρθηκαν μέτρα σε θεσμικό πλαίσιο, τα οποία κατευθύνουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προς την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και μάλιστα από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας.

Για να μπορέσει ωστόσο το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο να εφαρμοστεί θα πρέπει να παρθούν και όλα εκείνα τα απαραίτητα μέτρα που θα εφοδιάσουν τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου και κυρίως τους εκπαιδευτικούς, με το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο και τα απαραίτητα εποπτικά εργαλεία για την άμεση, σωστή και αποτελεσματική μορφή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαθέτουν το κατάλληλο υπόβαθρο, ώστε να διαχειριστούν επαρκώς ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη δομείται σε δύο άξονες έναν θεωρητικό και έναν εμπειρικό. Όσον αφορά τον θεωρητικό άξονα θα επιδιωχθεί να προσδιοριστεί εννοιολογικά η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το υπάρχον ευρωπαϊκό και ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο ως

προς αυτή, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει στην εποχή μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

Παράλληλα η βιβλιογραφική έρευνα της εργασίας θα επικεντρωθεί στην έννοια της επαγγελματικής μάθησης και στο πώς αυτή γίνεται αντιληπτή υπό το πρίσμα των καλών πρακτικών, ενώ θα εστιάσει και στη συμβολή της στον τομέα της προσχολικής αγωγής. Επίσης εξετάζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και τα πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν εντός του νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές δράσεις.

Ο ερευνητικός άξονας της εργασίας επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο ερώτημα τέθηκε μιας και έχει γίνει μεγάλη συζήτηση εάν πρέπει από τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα να εντάσσονται ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κίνητρο για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος αποτέλεσε και το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, μιας και εργάζεται σε μονάδα προσχολικής αγωγής και έχει έρθει αντιμέτωπη με ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

Η έρευνα που διενεργήθηκε ήταν ποσοτική, ενώ το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, μιας και θεωρείται ένα μέσο που επιτρέπει την συγκέντρωση σημαντικού αριθμού δεδομένων, χωρίς ταυτόχρονα η έρευνα να είναι χρονοβόρα και κοστοβόρα. Η ποσοτική έρευνα επίσης επιλέχθηκε γιατί και ο μεγάλος όγκος των δεδομένων ήταν εφικτό να κωδικοποιηθεί και να εξαχθούν γενικεύσιμα αποτελέσματα. Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με μία σειρά συμπερασματικών παρατηρήσεων, καθώς επίσης και μελλοντικών προτάσεων, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτών προσχολικής αγωγής σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### 1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Έννοιας της Διαπολιτισμικότητας

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η UNESCO αποτέλεσαν τους πρώτους οργανισμούς οι οποίοι ασχολήθηκαν με τον όρο «Διαπολιτισμικότητα», μιας και ο όρος αναφερόταν σε κείμενα τα οποία αφορούσαν την εκπαίδευση μεταναστευτικών ή εθνοτικών ομάδων, οι οποίες διαβιούσαν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες σε διάφορα κράτη. Μέσω της χρήσης του όρου της διαπολιτισμικότητας, οι προαναφερόμενοι οργανισμοί δήλωναν ότι ομάδες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλληλοεπιδρούσαν δυναμικά μέσω της αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας (UNESCO, 2007). Μάλιστα το πρόθεμα «διά» αποτελεί την κατεξοχήν υποδήλωση της σχέσης τους κατά τη διαδικασία των συναντήσεων τους. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σχέσης αυτής είναι η ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και η ισότιμη αντιμετώπιση του «διαφορετικού άλλου» ως ισάξιου συνομιλητή (Τσιμούρης, 2007).

Βασικό στοιχείο για την ύπαρξη της διαπολιτισμικότητας είναι η ύπαρξη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα πλέον όλων των σύγχρονων κοινωνικών του ανεπτυγμένου κόσμου κυρίως, μιας και στις διάφορες χώρες συνυπάρχουν άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, εξαιτίας της μετανάστευσης, της παλιννόστησης, της προσφυγιάς και της μετακίνησης του εργατικού δυναμικού. Αυτοί οι διαφορετικοί άνθρωποι που πλέον συνυπάρχουν στα πλαίσια των διαφορών κρατών, διαφέρουν ως προς τον τρόπο ζωής, τις αξίες, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνική ή εθνοτική καταγωγή. Ωστόσο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας δεν είναι κάτι νέο, πάντα ήταν ενταγμένο στο πλαίσιο των εθνών κρατών, ενώ η ραγδαία ανάπτυξη του τις τελευταίες δεκαετίες είναι άμεσα συσχετισμένη με την κοινωνική πίεση που έχει προκαλέσει το μεταναστευτικό φαινόμενο (Αβδελά, 1997). Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας αν και ομοιάζουν δεν ταυτίζονται, αντιθέτως εμπεριέχουν μία σημαντική διαφορά παρά το γεγονός ότι πολλοί συγγραφείς τις χρησιμοποιούν αδιακρίτως. Με τον όρο «πολυπολιτισμικός» νοείται η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, εν αντιθέσει με τον όρο «διαπολιτισμικός», ο οποίος δεν εκφράζει μόνο τη συνύπαρξη, αλλά και την ύπαρξη συσχετισμού ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Ουσιαστικά η διαπολιτισμικότητα υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα αλλά και την πραγματική αλληλεγγύη ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνοτικής, εθνικής γλωσσικής, θρησκευτικής προέλευσης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Αντίστοιχα η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εντάσσει στους κόλπους της εκείνες της δρομολογούμενες διαδικασίες, οι οποίες έχουν δεχθεί επίδραση από τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων, λόγω της διαφορετικότητας τους σε πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με αυτό που επικρατεί. Η διαπολιτισμικότητα από την πλευρά της, έχει ως σημείο αναφοράς αντιλήψεις παιδαγωγικού, πολιτισμικού και κοινωνικού επιπέδου, οι οποίες οριοθετούνται μέσω της ύπαρξης προγραμματικών στόχων (Δαμανάκης, 1998).

Η διαπολιτισμικότητα δεν εξαντλεί το νόημα της σε επίπεδο πολιτισμικού πλουραλισμού και ανοχής τους διαφορετικού άλλου, όπου στο σύνολο τους οι διαφορετικοί πολιτισμοί απλά συνυπάρχουν παθητικά ο ένας δίπλα στον άλλον. Στην ουσία η διαπολιτισμικότητα αποτελεί τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δηλώνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς (Coulby, 2006 & Τσιμουρή, 2007).

Από την εμφάνιση του όρου έως τις μέρες μας, έχουν μεσολαβήσει μερικές δεκαετίες, όπου μέσα σε αυτές η διαπολιτισμικότητα απέκτησε εύρος, απευθυνόμενη σε πληθώρα τομέων μεταξύ των οποίων και στον εκπαιδευτικό, εξαιτίας της διαφορετικότητας που γνωρίζουν οι κοινωνίες στη σημερινή εποχή και κατ' επέκταση και οι σχολικές μονάδες.

Η φαντασική εικόνα της ομογενούς τάξης που αποτελείται εξ ολοκλήρου από Έλληνες μαθητές, πλέον δεν υφίσταται. Η σχολική τάξη εδώ και αρκετές δεκαετίες αποτελείται από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα εθνοτικά, εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, με συνέπεια να διαφέρουν ως προς τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το σχολείο να αποτελεί έναν κατεξοχήν χώρο όπου οι διαφορετικές ταυτότητες, κατασκευάζονται, νομιμοποιούνται αναγνωρίζονται, μεταβιβάζονται, ριζοσπαστικοποιούνται και διαιώνονται ή αντιθέτως μεταβάλλονται υποτιμώνται και περιθωριοποιούνται (Νικολάου, 2008).

Η προαναφερόμενη αλλαγή στη σύνθεση του σχολείου έχει σαν συνέπεια τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του, την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, τον επανασχεδιασμό ειδικών προγραμμάτων σπουδών για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποκτήσουν πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές μάθησης, ώστε να ανταποκριθούν στις πολύπλοκες και σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διαφορετικοί μαθητές (Λαγουδάκος, 2013). Ως διαπολιτισμική αγωγή ορίζεται εκείνη η μορφή οργάνωσης κοινής διδασκαλίας, η οποία πέρα από την μάθηση, το παιχνίδι, και την εργασία, αφορά και την διπλή προοπτική της αναγνώρισης της ισότητας και της διαφορετικότητας. Αυτό έχει σαν συνέπεια οι θεσμοί που αφορούν την αγωγή και την μάθηση, να επιδιώκουν την προσφορά ευκαιριών, ώστε να βιώσουν εμπειρίες όλα τα άτομα, διότι μέσω αυτών των εμπειριών διαμορφώνονται οι όροι

ζωής και συνύπαρξης εντός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Παλαιολόγου – Ευαγγέλου, 2011).

## **1.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ευρωπαϊκό Νομοθετικό Πλαίσιο**

Από την έναρξη της ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) μεταξύ άλλων προωθήθηκε η δημιουργία μίας ευρωπαϊκής ιδέας, πυρήνας της οποίας ήταν η αντίληψη μίας ευρύτερης έννοιας του πολίτη, η οποία δεν θα εδραιωνόταν εντός των στενών εθνικών συνόρων των κρατών - μελών. Δίπλα λοιπόν στην υπάρχουσα εθνική ταυτότητα, άρχισε να διαμορφώνεται σταδιακά μία νέα ευρωπαϊκή ταυτότητα. Η καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας θα συνέπλεε παράλληλα με τις εθνικές ιδιαιτερότητες των κρατών-μελών, έχοντας παράλληλα ως βασική αρχή την ύπαρξη της ενότητας απέναντι στη διαφορετικότητα (Αβδελά, 1997).

Για την επίτευξη της διαμόρφωσης και της αποδοχής της Ευρωπαϊκής Ιδέας, η ΕΕ από την πρώτη στιγμή επικέντρωσε την προσοχή της στον τομέα της εκπαίδευσης, γνωρίζοντας ότι αυτός επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση των συλλογικών στάσεων και των ταυτοτήτων των ανθρώπων. Προοδευτικά άρχισε να θέτει σε λειτουργία σειρά προγραμμάτων, τα οποία σχετίζονταν με την μετακίνηση των ανθρώπων μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα κάθε βαθμίδας (Erasmus, Comenius). Επίσης η ΕΕ επικέντρωσε την προσοχή της στην προώθηση ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία αφορούσαν τον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και σε συναντήσεις που πραγματοποιούσαν εκπαιδευτικές επιτροπές και στόχευαν στο να εναρμονιστούν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα σε ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο (Αβδελά, 1997).

Εντός του προαναφερόμενου πλαισίου η ΕΕ, επέτρεπε στα κράτη - μέλη να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, ωστόσο η πρώτη είχε τη δυνατότητα να παρέχει στήριξη και συμπλήρωση των ενεργειών τους, ώστε τα κράτη-μέλη να χαράσσουν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους και να ανταλλάσσουν στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους ορθές πρακτικές.

Πρωταρχικός στόχος της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης ήταν η δημιουργία ενός «ευρωπαϊού πολίτη», ο οποίος να έχει εφοδιαστεί με εκείνα τα απαραίτητα προσόντα τα οποία απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Ως τέτοια προσόντα θεωρούνται η εκμάθηση ξένων γλωσσών, η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και η δημιουργία ενός

εργαζόμενοι, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και θα γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του (Δαμανάκης, 2005). Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ είχε ως σημείο αναφοράς την πολιτική και γραφειοκρατική διάσταση της Ένωσης και πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ανταποκριθεί στην επίτευξη οικονομικών στόχων (Δαμανάκης, 2005). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ΕΕ χρηματοδοτεί προγράμματα τα οποία επιδιώκουν να βοηθήσουν ευρωπαίους να σπουδάσουν, να αποκτήσουν περαιτέρω επιμόρφωση και να προάγουν την εθελοντική εργασία, παράλληλα με την εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών και ξένων γλωσσών.

Σταδιακά η κλιμάκωση του φαινομένου της μετανάστευσης είχε σαν συνέπεια την ανάπτυξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών με αποτέλεσμα η ευρωπαϊκή εκπαίδευση να στραφεί προς τον τομέα της διαπολιτισμικής αγωγής. Η UNESCO (2007) υπήρξε από τους πρώτους οργανισμούς που δήλωσε ότι πολιτισμική ποικιλομορφία αποτελεί κοινό πολιτισμικό κεφάλαιο για το σύνολο των ανθρώπων και για αυτό πρέπει να λειτουργεί προς όφελος των παρόντων και των μελλοντικών γενεών. Ωστόσο δεν παρέλειψε να επισημάνει ότι υπάρχει σημαντική δυσκολία όσον αφορά την ειρηνική συμβίωση ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Για την πραγματοποίηση του προαναφερόμενου στόχου πρέπει να καλλιεργηθεί κλίμα ανοχής μεταξύ των ανθρώπων και να ενθαρρυνθεί η ελευθερία της έκφρασης όλων των ατόμων εντός του κοινωνικού πλαισίου που ζουν.

Στην προσπάθεια της να αντιμετωπίσει τις πιεστικές καταστάσεις που βιώνουν οι κοινωνίες λόγω της συνάντησης πληθώρας διαφορετικών πολιτισμών ειδικότερα τις τελευταίες δεκαετίες, η ΕΕ άρχισε την εφαρμογή ειδικών πολιτικών, προγραμμάτων και δράσεων, τα οποία αποσκοπούν να βελτιώσουν τον διαπολιτισμικό διάλογο. Μάλιστα το 2008 ορίστηκε από την ΕΕ ως το «Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου» στα πλαίσια του οποίου, επιδιώχθηκε να διαφανεί πόσο σημαντική είναι η συμβολή των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων των ανθρώπων στον εμπλουτισμό της πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και στον τρόπο διαβίωσης των ευρωπαϊκών χωρών. Ταυτόχρονα επιδιώχθηκε να αναγνωριστεί η σημαντικότητα του διαπολιτισμικού διαλόγου όσον αφορά την επίτευξη της ειρήνης και την άμβλυνση των συγκρούσεων (Κεσίδου, 2008).

Σε μια προσπάθεια να μπορέσει η ΕΕ να διατηρήσει την ταυτότητα του «Ευρωπαίου Πολίτη» αναγνωρίζοντας παράλληλα την σημασία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, προέκυψε η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης ως μία προσπάθεια να εντοπίσει λύσεις που αφορούσαν τόσο προβλήματα που σχετίζονταν με την εκπαίδευση, όσο και προβλήματα που αφορούσαν την κοινωνικοποίηση, ιδίως των παιδιών που είχαν φύγει από την χώρα καταγωγής τους και είχαν εισέλθει σε μία νέα χώρα υποδοχής (Δαμανάκης, 2005).



Εμπράκτως η πρώτη ευρωπαϊκή οδηγία που αφορούσε την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν η 77/486/ΕΟΚ, η οποία αναφερόταν στα παιδιά των εργαζομένων που μετακινούνταν. Πιο συγκεκριμένα η οδηγία αφορούσε τρεις τομείς : α) Την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης, ώστε τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα που είχε η χώρα υποδοχής, β) Να καταρτιστούν και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα ήταν υπεύθυνοι για τη διδασκαλία αυτών των μαθητών και γ) Οι μαθητές αυτοί να διδάσκονται στη χώρα υποδοχής την γλώσσα και στοιχεία του πολιτισμού της χώρας από την οποία προέρχονταν.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούταν και η Πράσινη Βίβλος η οποία έφερε τον τίτλο «Μετανάστευση και Κινητικότητα : Προκλήσεις και Ευκαιρίες για τα Εκπαιδευτικά Συστήματα της ΕΕ», που κατατέθηκε το 2008 στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Μεταξύ άλλων ανέφερε ότι πρέπει να παρέχεται στο σύνολο των μαθητών ισότιμη και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, ενώ αναφερόταν επίσης στην αναγκαιότητα τα εκπαιδευτικά ζητήματα να αντιμετωπίζονται ως ένα πρόβλημα με πολύ σοβαρές συνέπειες στις ευρωπαϊκές κοινωνίες (Κεσίδου, 2008). Επιπροσθέτως αναγνώριζε τόσο την γλωσσική, όσο και την πολιτισμική ετερότητα, ως ένα βασικό στοιχείο το οποίο ενισχύει τον γλωσσικό εμπλουτισμό των σχολείων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο της ΕΕ γίνεται αντιληπτή ως ένα μέσο που αποσκοπεί στην βελτίωση των εκπαιδευτικών όρων των παιδιών των μετακινούμενων πληθυσμών, μέσα στα σύνορα των ευρωπαϊκών κρατών αλλά ταυτοχρόνως επιδιώκει να αποτελέσει στρατηγική δράση για να αναπτυχθεί μία ευρωπαϊκή συνείδηση, η οποία δείχνει σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, καλλιεργεί το δημοκρατικό πνεύμα, τις ίσες ευκαιρίες, την αλληλεγγύη και την παγκόσμια ειρήνη ( Rolandi-Ricci, 1996).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει πλέον στις μέρες μας να αποτελεί τμήμα των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών - μελών της ΕΕ και να διαπερνά τους στόχους που θέτουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τους. Επίσης τα κράτη- μέλη πρέπει να έχουν γίνει αποδέκτες των κατάλληλων γνώσεων και των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μέσων, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο αντιλήψεων πρέπει να έχουν κατανοήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ταυτοχρόνως η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται ως προαπαιτούμενο στις προτεραιότητες που θέτει το σημερινό σχολείο.

### **1.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο**

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην περίπτωση του Ελληνικού Κράτους χρησιμοποιείται με διττή έννοια αφού γίνεται αντιληπτή και ως διαπολιτισμική παιδαγωγική, αλλά και διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκότοβος, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη και την εξήγηση που αποδίδει η αγγλική βιβλιογραφία για την διαπολιτισμική παιδαγωγική αυτή ορίζεται, ως ο επιστημονικός λόγος που αφορά την αγωγή και την εκπαίδευση, η οποία λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα, χαρακτηριστικό γνώρισμα των οποίων είναι η ετερότητα καθώς και ο τρόπος διαχείρισης της εντός αυτών. Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η θεσμοθετημένη εκπαίδευση που πραγματοποιείται σε άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ασκείται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό (Γκότοβος, 2003).

Σε μία προσπάθεια το Ελληνικό Κράτος να διαχειριστεί το πολυπολυτισμικό και πολυγλωσσικό πλαίσιο το οποίο διαμορφωνόταν εντός του κοινωνικού του ιστού από την δεκαετία του '70, άρχισε δειλά να κινείται προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής (Δαμανάκης, 2005). Την περίοδο αυτή καταφθάνει στην Ελλάδα το πρώτο μεγάλο κύμα παλιννοστούντων οι οποίοι προέρχονταν από διάφορες χώρες, οπότε και το Ελληνικό Κράτος επιδιώκει να μεριμνήσει για τα παιδιά τους. Τη προαναφερόμενη δεκαετία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ένα κλίμα φιλανθρωπίας και εύνοιας. Τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων αντιμετωπίζονται ευνοϊκά όσον αφορά τις κατατακτήριες εξετάσεις, ή οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες βαθμολογικές απαιτήσεις από αυτά. Παράλληλα δημιουργείται ένα ειδικό θεσμικό πλαίσιο το οποίο αφορά την ίδρυση σχολείων για παλιννοστούνες μαθητές. Αν και τα σχέδια για αυτά τα σχολεία ήταν πολύ φιλόδοξα δεν είχαν τα αποτελέσματα που αναμενόταν, με συνέπεια να προκύψουν προβλήματα γκετοποίησης και να περιθωριοποιηθούν όσων μαθητών φοιτούσαν σε αυτά. Παράλληλα οι ίδιοι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα όσον αφορά την προετοιμασία τους και την ένταξη τους στα κανονικά σχολικά προγράμματα (Κουτονίδου, 2009).

Κατά την δεκαετία του '80 φτάνουν στην χώρα σημαντικές μεταναστευτικές ομάδες Ποντίων και Βορειοηπειρωτών Ομογενών. Αντίστοιχα την ίδια περίοδο καταφθάνει στην Ελλάδα και ένα μεγάλο κύμα από παλιννοστούνες που προέρχονται από την Γερμανία και από Πρώην Κομμουνιστικές Χώρες. Η προαναφερόμενη κατάσταση είχε σαν συνέπεια το Ελληνικό Κράτος να συνειδητοποιήσει πλέον ότι έπρεπε να ευαισθητοποιηθεί απέναντι σε αυτούς του πληθυσμούς και για αυτό το λόγο ψηφίζονται οι πρώτοι νόμοι οι οποίοι αφορούσαν τα παιδιά των μεταναστών. Συγκεκριμένα μέσω της ψήφισης του Ν. 1404/83

δημιουργούνται οι πρώτες τάξεις υποδοχής και τα πρώτα τμήματα φροντιστηρίων για τους μαθητών των Ελλήνων μεταναστών.

Την ίδια περίοδο στο πλαίσιο της προαναφερόμενης ευαισθητοποίησης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που αφορούσε το Νηπιαγωγείο γίνονται προτάσεις, ώστε να εφαρμοστούν δράσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη σχέσεων φιλίας και συνεργασίας, καθώς και η δημιουργία θετικού κλίματος απέναντι σε παιδιά που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες, ώστε αυτά να αποτελέσουν μέρος ενός περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από αποδοχή και σεβασμό. Τροχοπέδη στην παραπάνω προσπάθεια αποτέλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν την κατάλληλη επιμόρφωση όσον αφορά την διδασκαλία αυτών των μαθητών, ενώ ιδίως οι νηπιαγωγοί δυσκολευτήκαν να εφαρμόσουν προγράμματα διαπολιτισμικής δράσης με αποτέλεσμα αυτά να λάβουν πιλοτική μορφή (Χρηστίδου & Λιοναράκη, 2001).

Τα πρώτα ουσιαστικά βήματα όσον αφορά τη διαμόρφωση του ελλειμματικού έως τότε θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής ελληνικής εκπαίδευσης γίνονται την δεκαετία του '90. Αυτή την περίοδο ψηφίζεται ο 2413/96, ο οποίος κάνει αναφορά στην ελληνική παιδεία ως προς το εξωτερικό και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην περίπτωση του Ελληνικού Κράτους. Ο ίδιος νόμος καθόριζε τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος ήταν να οργανωθούν και να λειτουργήσουν σχολικές μονάδες τόσο πρωτοβάθμιας, όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να παρέχεται εκπαίδευση σε νέους, οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Ο νόμος αυτός χαρακτηρίστηκε από ασάφεια, όσον αφορά τους στόχους που είχε θέσει (Τούλιας, 2005)

Το 1999 δημιουργούνται νέες Τάξεις Υποδοχής και νέα Φροντιστηριακά Τμήματα, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Επίσης την ίδια περίοδο σε σχετική υπουργική απόφαση αναφέρεται ότι η ελληνική γλώσσα, αποτελεί δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών και πως πρέπει οι τελευταίοι να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα. Ως υπεύθυνος των παραπάνω διαδικασιών ορίστηκε ο εκάστοτε νομάρχης (Δαμανάκης, 2005).

Στις μέρες μας υπάρχουν στην Ελλάδα 26 διαπολιτισμικά σχολεία εκ των οποίων τα 13 είναι δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια. Σύμφωνα με τις υπάρχουσες μελέτες αυτά τα σχολεία αποτελούν στην ουσία εκπαιδευτικές μονάδες αλλοδαπών μαθητών μιας και οι Έλληνες μαθητές τα εγκατέλειψαν λόγω του φόβου της πολιτισμικής διαφορετικότητας και των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτά.

Από το 1997-2000 και από 2001-2004 στο πλαίσιο της προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόστηκαν 2 Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ), τα οποία αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των Ρομά, των Αλλοδαπών, των Μουσουλμανοπαίδων και των Παλιννοστούντων μαθητών. Το δύο πρώτα εφαρμόστηκαν σε όλη την Ελληνική επικράτεια, ενώ το τρίτο στην Ανατολική Μακεδονία και τη Θράκη. Στόχος των προγραμμάτων ήταν να ενταχθούν αρμονικά τα παιδιά που παρουσίαζαν πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες, εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να διασφαλιστεί η αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και ευρέως από την κοινωνία, να τους παρασχεθούν οι απαραίτητες εκπαιδευτικές γνώσεις, το κατάλληλο υλικό και να υποστηριχθούν στο σύνολό τους οι οικογένειες που παρουσίαζαν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Παπαδόπουλος, 2011).

#### **1.4 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Διαπολιτισμική Αγωγή**

Σύμφωνα με τους επιστήμονες για να μπορέσει το άτομο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, η δια βίου εκπαίδευση μοιάζει να αποτελεί την καλύτερη απάντηση. Το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον εντός του οποίου κινείται το σύνολο της ανθρωπότητας, οι συνεχείς ανακατατάξεις που επισυμβαίνουν στον οικονομικό τομέα και οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, έχουν σαν αποτέλεσμα την διαφοροποίηση του τρόπου οργάνωσης του εργασιακού περιβάλλοντος, την εξάλειψη κάποιων παραδοσιακών μορφών εργασίας και την εμφάνιση νέων επαγγελμάτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κάθε εργαζόμενος ανάμεσα στους οποίους και οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να εκπαιδούνται συνεχώς, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής (Rogers, 1999).

Η βασική εκπαίδευση που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του δεν φαίνεται ικανή να καλύψει ούτε σε θεωρητικό, ούτε σε πρακτικό επίπεδο το γνωστικό κεφάλαιο που πρέπει να διαθέτει, αλλά ούτε και εκείνες τις δεξιότητες τις οποίες θα χρειαστεί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Η ταχύτητα με την οποία η γνώση θεωρείται παρωχημένη, σε συνδυασμό με τις συνέχεις αλλαγές που βιώνει η κοινωνία σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και τεχνολογικό κεφάλαιο, έχουν σαν συνέπεια να επηρεάζεται ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η εκπαιδευτική κοινότητα να πρέπει να υιοθετεί συνεχώς καινούργια εκπαιδευτικά εργαλεία, ώστε να ανταποκριθεί επάξια στον παιδαγωγικό της ρόλο (Μαυρογιώργος, 1999).

Όλα τα προαναφερόμενα φανερώνουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται συνεχώς όχι μόνο σε ακαδημαϊκό, αλλά και σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, ώστε να διατηρούν μεταξύ άλλων και εκσυγχρονισμένο το εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον όρο επιμόρφωση νοείται εκείνο το σύνολο των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών, οι οποίες σχετίζονται με την σύλληψη, την σχεδίαση αλλά και την εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο, ειδικών προγραμμάτων τα οποία επιδιώκουν τον εμπλουτισμό, την καλύτευση, την αναβάθμιση και την γενικότερη ανάπτυξη των ικανοτήτων των ατόμων σε θεωρητικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Μαυρογιώργος, 1999).

Η επιμόρφωση ωστόσο δεν μπορεί να έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα, αλλά σχετίζεται με την προσωπική επιθυμία και αναγκαιότητα του ατόμου να βελτιώσει το γνωστικό του κεφάλαιο και τις δεξιότητες του (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του μεταμοντέρνου κόσμου, όπου μεταξύ άλλων το πολιτισμικό κεφάλαιο μεταβάλλεται συνεχώς (Αρβανίτη, 2009), αποτελώντας και ο ίδιος φορέα πολιτισμικών αντιλήψεων, στερεοτύπων και αξιών, γι' αυτό πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μεθόδων που χρησιμοποιεί στην εργασία του και να επιδιώκει την συνεχή βελτίωση τους, με σκοπό την καλύτερη πρόληψη της μάθησης από τους μαθητές. Για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου, θα πρέπει να βρίσκεται συνεχώς σε μία κατάσταση αέναης επαγγελματικής εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2013). Όσον αφορά την επιμόρφωση στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αυτή θα πρέπει να είναι δια βίου και να αφορά δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το γνωστικό, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτήσουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο όσον αφορά τις θεωρητικές γνώσεις. Το δεύτερο αφορά την καλλιέργεια των υπαρχόντων δεξιοτήτων τους και την απόκτηση νέων, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα, για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και ευημερίας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να στηρίζεται στα εξής (Ρεντίφης, 2012) :

- Να γνωρίζουν τις ποικίλες μορφές πολιτισμικών εκφράσεων, οι οποίες υπάρχουν τόσο στο πλαίσιο της εθνικής κουλτούρας της χώρας τους, όσο και στις ομάδες των μεταναστών που υπάρχουν εντός αυτής.
- Να έχουν κατανοήσει και να συνεχίσουν να κατανοούν τις εθνοκεντρικές ιδέες και στάσεις και πως αυτές επιδρούν αρνητικά, ώστε τα άτομα να συμβιώσουν αρμονικά
- Να αντιλαμβάνονται την σημασία που έχει η πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά υπόβαθρα

- Να γνωρίζουν τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές ανταλλαγές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν αλλά και στο παρόν μεταξύ των χωρών προέλευσης των μεταναστών και της χώρας υποδοχής
- Να έχουν κατανοήσει πόσο σημαντική είναι η συνεργασία και η επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών
- Να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη κοινών επιμορφωτικών δράσεων μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας των χωρών προέλευσης και των χωρών υποδοχής
- Να ενθαρρύνεται η ανταλλαγή μαθητών και εκπαιδευτικών μεταξύ των χωρών υποδοχής και των χωρών προέλευσης, ώστε να υπάρχει ουσιαστική και βαθιά γνωριμία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων .

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### 2.1 Η Έννοια της Επαγγελματικής Μάθησης

Η έννοια της επαγγελματικής μάθησης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών είναι συνώνυμη με την απόκτηση γνώσεων πάνω σε νέα αντικείμενα ή σχετίζεται με την διεύρυνση των υπάρχοντων γνώσεων τους, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών, ώστε να αναπτύξουν περεταίρω συνεργατικό πνεύμα κατά την διδασκαλία τους (Kennedy, 2005 ).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2005) η επαγγελματική μάθηση είναι συσχετισμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη και γίνεται αντιληπτή ως μία διευρυμένη εκδοχή της πρώτης. Λαμβάνει υπόψη της την ευρύτητα των πηγών μάθησης, τη διάρκεια της και αφορά τόσο τυπικές, όσο και μη τυπικές μορφές μάθησης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί στα πλαίσια εκπαιδευτικών - μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά την επαγγελματική μάθηση και κατ' επέκταση την επαγγελματική ανάπτυξη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, πρέπει να επισημανθεί ότι από την υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει καταδειχθεί ότι αυτή στηρίζεται σε τρεις δομικούς τομείς οι οποίοι είναι οι εξής:

1. **Η μορφή** : Πρόκειται συνήθως για σεμινάρια, εργαστήρια, διαλέξεις, ομάδες μελετών που αποσκοπούν στην επίλυση προβλημάτων, σχολικά δίκτυα, mentoring
2. **Η διάρκεια**
3. **Η συμμετοχή** : Για παράδειγμα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προέρχονται από το ίδιο σχολείο ή είναι της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας

Κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά που αφορούν την επαγγελματική μάθηση και συμπληρώνουν τα προαναφερόμενα είναι τα εξής :

1. Το πλαίσιο εντός του οποίου εστιάζει η μάθηση
2. Η συνάφεια των αντικειμένων επιμόρφωσης με την παιδαγωγική και διδακτική στοχοθεσία των εκπαιδευτικών
3. Οι δυνατότητες για ενεργητική μάθηση (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000).

Τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα των εκπαιδευτικών τόσο στον διεθνή, όσο και στον ελλαδικό χώρο, έχει αντιληφθεί την σπουδαιότητα της περαιτέρω επιμόρφωσης και έχει στραφεί προς τον συνεχή σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων τα οποία κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση, έχοντας μάλιστα δια βίου χαρακτήρα. Παράλληλα έχει γίνει κατανοητό πόσο σημαντική είναι η εμπλοκή των

σχολικών μονάδων σε αυτά τα προγράμματα γιατί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, μπορεί να μεταφέρεται προς το σχολείο και να περιορίζονται τα προβλήματα, που σχετίζονται με την σχολική πραγματικότητα, ενώ μεταβιβάζονται και εφαρμόζονται οι γνώσεις όσον αφορά την καθημερινή διδακτική πρακτική (Δηλαβέρη, 2010).

Η πραγματοποίηση πολλών επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο του σχολείου πέρα των προαναφερόμενων, περιορίζει τα λειτουργικά έξοδα, αντιμετωπίζοντας με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα πρακτικής φύσεως, τα οποία υπάρχουν εντός των σχολικών τάξεων. Επιπλέον μεταβιβάζεται η ευθύνη όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ίδιες τις σχολικές μονάδες, οι οποίες θέτουν κοινά οράματα και στόχους για την εκπαιδευτική και την μαθητική κοινότητα, ενώ περιορίζεται η απόσταση όσον αφορά την λήψη και μετάδοση αποφάσεων (Παπαπροκοπίου, 2005).

Παράλληλα η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι άμεσα συσχετισμένη με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, μιας και ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ολιστικά δηλαδή σαν επαγγελματία της εκπαίδευσης, ο οποίος ευθύνεται για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τόσο σε επίπεδο ατομικό, όσο και σε επίπεδο συλλογικό, αλλά παράλληλα του επιτρέπει να αποφασίζει αυτόνομα και να λειτουργεί όπως αυτός θεωρεί ότι θα καλύψει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών. Το σχολείο μεταμορφώνεται σε μία κοινότητα μάθησης, όπου τα εμπλεκόμενα μέλη της μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών και συμμετοχικών διαδικασιών παράγουν γνώση, την οποία στη συνέχεια μοιράζονται, ώστε να βελτιώσουν την διδασκαλία τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, λειτουργώντας παράλληλα ως συνδιαμορφωτές της σχολικής κουλτούρας (Αρβανίτη, 2013).

## **2.2 Η Επαγγελματική Μάθηση μέσα από το Πρίσμα των Καλών Πρακτικών στο Ελληνικό Κράτος**

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τόσο στον τομέα της προσχολικής αγωγής, όσο και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορεί να εντοπίσει κανείς πληθώρα καλών πρακτικών, οι οποίες είναι συσχετισμένες με την επαγγελματική μάθηση και αποσκοπούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, εντός του πλαισίου της δια βίου μάθησης. Αν και αυτές οι πρακτικές διαφοροποιούνται όσον αφορά την μορφή μάθησης, την χρονική διάρκεια, τους φορείς που τις υλοποιούν καθώς και το εύρος της εφαρμογής τους, όλες έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Υιοθετούν την στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία από την εκπαιδευτική κοινότητα όσον αφορά την διδακτική πράξη, καθώς και τις διδακτικές επιλογές τους. Επιδιώκουν τη



δημιουργία πρακτικής γνώσης και την ανάπτυξη συνεργατικών τρόπων μάθησης, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μεταξύ των πανεπιστημιακών φορέων τόσο εντός, όσο και εκτός των σχολικών μονάδων (Lienerman, 2000).

Παράδειγμα καλής πρακτικής ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί η **έρευνα δράσης**. Μέσω της τελευταίας ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει από τον χώρο της εκπαίδευσης νηπίων στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου διαφοροποιούνται οι απαιτήσεις αλλά και οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, καθώς και το περιεχόμενο και οι στρατηγικές που αφορούν την εκπαίδευση τους (Αυγητίδου, 2005). Αν και η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται πολύ στο εξωτερικό, στην περίπτωση της Ελλάδας, έχει χρησιμοποιηθεί πολύ λίγο ως μέθοδος επιμόρφωσης. Σύμφωνα με την έρευνα δράσης κάθε κατάσταση χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα, διαθέτει τη δική της πολυπλοκότητα και δομή και το υπάρχον γνωστικό πλαίσιο, καθώς οι δεξιότητες και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών πολλές φορές δεν είναι αρκετές, ώστε να αντιμετωπιστεί αυτή. Μέσω της έρευνας δράσης επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει την κατάσταση αυτή, να την αναλύσει ολιστικά και να ερμηνεύσει εκείνους τους παράγοντες που την δημιουργούν. Σε αυτό το πλαίσιο οι θεωρητικές γνώσεις λειτουργούν συμπληρωματικά, ώστε να κατανοηθεί η κατάσταση και να κατασκευαστούν νέες έννοιες και καινούργια μεθοδολογικά μέσα για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων εντός της σχολικής μονάδας (Elliot, 1991).

Η έρευνα δράσης έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής μιας και τους δόθηκε η δυνατότητα να διαχειριστούν καλύτερα τα νήπια, τα οποία προέρχονταν από διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και γλώσσες. Παράλληλα η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατέδειξε πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αναγνώριση από μέρος των εκπαιδευτικών της μητρικής γλώσσας των νηπίων, ώστε ισότιμα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρούτσου, 2010 & Carr & Kemmis, 2002).

Οι **κοινότητες μάθησης** και τα **δίκτυα σχολείων** αποτελούν ακόμη ένα παράδειγμα επαγγελματικής μάθησης και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να επιμορφώνονται εντός του σχολείου να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αντιμετωπίζονται τόσο ως επαγγελματίες, όσο και ως ερευνητές, όπου μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών διαδικασιών, τους δίνεται η δυνατότητα να δημιουργούν δράσεις, οι οποίες αποσκοπούν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες και να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μεταμορφώνοντας το σχολείο σε μία κοινότητα μάθησης (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών όπως αυτές καθορίζονται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επιπλέον η αποτελεσματικότητα του μαθησιακού σχεδιασμού είναι άμεσα συσχετισμένη με τις θετικές επιδράσεις όσον αφορά τις μαθητικές επιδόσεις. Μέσω των κοινοτήτων μάθησης πέρα από την επίτευξη των ατομικών στόχων τους οι εκπαιδευτικοί, παράγουν, διαχειρίζονται και μοιράζονται την μάθηση, ενώ ταυτοχρόνως γίνονται συνδιαμορφωτές του αξιακού πλαισίου και του οράματος τους κάθε σχολείου. Παράλληλα μέσω της συζήτησης και της εφαρμογής ποικίλων διδακτικών πρακτικών για την επίτευξη της αποτελεσματικής μάθησης, αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού, καλλιεργούν τον επαγγελματισμό τους μέσα από την παροχή κινήτρων και τις επιλογές που έχουν στην διάθεση τους ως προς την επαγγελματική μάθηση (DET, 2005).

### **2.3 Ο Ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή**

Το σημερινό νηπιαγωγείο λειτουργεί ως αφετηρία όσον αφορά τον εκπαιδευτικό δρόμο του συνόλου των μαθητών. Παίρνοντας ως δεδομένη την προαναφερόμενη θέση σε συνδυασμό ότι αυτό τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, έχει σαν συνέπεια η πρώτη αυτή βαθμίδα προσχολικής αγωγής να χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα.

Το νηπιαγωγείο πλέον λειτουργεί εντός του πλαισίου της σύνθετης πραγματικότητας και γι' αυτό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, ώστε να υπολογίζει εμπράκτως τα διαφορετικά υποκείμενα – μαθητές, καθώς επίσης και το πλέγμα των βιωμένων κοινωνικών σχέσεων που αυτά αναπτύσσουν μεταξύ τους. Η προαναφερόμενη διαδικασία για να έχει αποτελεσματικότητα δεν είναι δυνατό να διαμορφώνεται εντός ενός αφηρημένου πλαισίου, όσον αφορά τις γνώσεις και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Η διαπολιτισμική αγωγή κατά την εφαρμογή της στην προσχολική αγωγή, θα πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες είναι αναγκαίες, ώστε αυτοί να μάθουν να επικοινωνούν εντός της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Κουτονίδου, 2009).

Απώτερος στόχος της πρέπει να είναι να συμβάλλει, ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές αλλά ισότιμες πολιτισμικές ταυτότητες των μεταναστών μαθητών, με στόχο όχι την αποδυνάμωση, τον διαχωρισμό ή την περιχάραξη τους, αλλά την ανάπτυξη μίας κριτικής σχέσης όσον αφορά την πολιτισμική προέλευση και την διαφορετικότητα. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, θα πρέπει να επιδιώκει

την κατανόηση της διαφορετικότητας από την πλευρά των νηπίων, ώστε αυτά να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους (Κουτονίδου, 2009).

Το νηπιαγωγείο μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, ώστε να εδραιωθούν οι δεσμοί μεταξύ των μαθητών δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε εκείνους τους μαθητές οι οποίες εξαιτίας της εθνικότητας, της κουλτούρας ή της κοινωνικής τους τάξης, υπάρχει πιθανότητα να περιθωριοποιηθούν (Κουτονίδου, 2009).

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να υπολογίζει και να κατανοεί το περιβάλλον της ζωής και της μάθησης του κάθε μαθητή, καθώς επίσης και να συμβάλλει ώστε να διερευνάται ο γνωστικός και συναισθηματικός τους ορίζοντας, ενώ στο σύνολο τους οι μαθητές να ανταλλάσσουν πληροφορίες, απόψεις και εμπειρίες. Επιπλέον πρέπει να διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές συνολικά καθώς και στους τελευταίους με την ευρύτερη κοινωνία. Να επιδιώκει την αναβάθμιση των πολιτισμών και των γλωσσών, καταφέροντας να υπερνικήσει συμπεριφορές ή σύμβολα, τα οποία προκαλούν κάθε μορφής ρατσισμό. Επιπροσθέτως να αποτελεί έμπνευση ώστε να καλλιεργείται η ανθρώπινη ευαισθησία, η αλληλεγγύη και η συνεργασία και να αντισταθμίζεται η πολιτισμική υστέρηση των νηπίων (Μίσκας & Κώτσου, 2012).

Το νηπιαγωγείο έχει την δυνατότητα να ικανοποιήσει όχι μόνο παιδαγωγικούς αλλά και πληθώρα κοινωνικών σκοπών συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην εξασφάλιση ίσων αφετηριών και ευκαιριών για το σύνολο των μαθητών. Παράλληλα μπορεί να αμβλύνει τις κοινωνικές και τις μορφωτικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Οι προαναφερόμενοι στόχοι διευκολύνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου όπου όπως αναφέρεται, επιδιώκεται η εφαρμογή δραστηριοτήτων, ώστε να αναπτυχθούν φιλικές σχέσεις, η συνεργασία και να υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στα παιδιά μειονοτήτων, για να υπάρξει ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού (Ρεντίφης, 2012).

## **2.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Προσχολικής Αγωγής στο Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ο οποίος διδάσκει σε μία τάξη χαρακτηριστικό γνώρισμα της οποίας είναι ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας, δεν πρέπει να κατέχει αρχηγική θέση κατά την μαθησιακή διαδικασία, αλλά πρέπει στην ουσία να αποτελεί τον οργανωτή της διδασκαλίας, να καθοδηγεί και να συμβουλεύει το σύνολο των μαθητών.

Για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής να θεωρηθεί διαπολιτισμικά έτοιμος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από κριτική αυτογνωσία όσον αφορά την προσωπική εθνοπολιτισμική του ταυτότητα, καθώς και την αξία που έχουν οι ταυτότητες των άλλων ανθρώπων. Ταυτόχρονα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη δυναμική που έχουν φαινόμενα όπως είναι οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός, ώστε να μπορεί αποτελεσματικά να παρεμβαίνει εντός της σχολικής τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Θα πρέπει να κατανοεί τις πολιτισμικές, φυλετικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφορές, ανάμεσα στους μαθητές του, να γνωρίζει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες, τους δικούς του κώδικες επικοινωνίας και τον πολιτισμικό τους κεφάλαιο, για να μην αντιμετωπίζει την σχολική τάξη ως ένα περιβάλλον ομοιογενές, στατικό και μονολιθικό. Θα πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις καθώς και την απαραίτητη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ώστε να διαγιγνώσκει, να επιλέγει και να εφαρμόζει τις κατάλληλες μεθοδολογικές διαδικασίες εντός της τάξης του (Ρεντίφης, 2012). Θα πρέπει να έχει σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες και την ικανότητα να βλέπει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες καθώς και την δεξιότητα να λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα της πολυπολιτισμικής ταυτότητας.

Σε πρακτικό επίπεδο θα πρέπει να εναντιώνεται κατά την καθημερινή παιδαγωγική του πρακτική σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση. Να σχεδιάζει το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού του προγράμματος, με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε, η διδασκαλία του να έχει απελευθερωθεί από κάθε είδους προκατάληψη. Να προάγει τη ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την τάξη του νηπιαγωγείου. Να προσεγγίζει με διαθεματικό και διεπιστημονικό τρόπο επιλεγμένους τομείς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και να εμπλουτίζει με διαπολιτισμικό τρόπο το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται εντός του νηπιαγωγείου. Επιπλέον να υιοθετεί εκείνες τις διδακτικές

τεχνικές οι οποίες ενθαρρύνουν τη συνεργασία , την ομαδική εργασία καθώς και τη βιωματική μάθηση (Λιακοπούλου, 2006 & Cummins, 2005).

Να ενισχύει την αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, ειδικότερα εκείνων των μαθητών οι οποίοι περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και της πολιτισμικής τους προέλευσης. Να χειρίζεται αλλά και να επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και να βοηθά τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο την μαθησιακή διαδικασία σεβόμενος τους ρυθμούς μάθησης που έχει ο κάθε μαθητής. Επίσης να ενημερώνεται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα τόσο στον παιδαγωγικό, όσο και στον ψυχολογικό τομέα, ώστε να μπορεί να σχεδιάζει και να υλοποιεί συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας. Επίσης να μελετά συνεχώς την σχετική βιβλιογραφία και την καθημερινή αρθρογραφία η οποία αφορά σχέσεις και την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου, επιδιώκοντας παράλληλα την ενίσχυση της επικοινωνίας, ώστε να βοηθά στη πρόοδο των μαθητών (Σάχου, 2012 & Λιακοπούλου, 2006).

## **2.5 Η Διάσταση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πράξη- Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής**

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης δεν είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών μία εύκολη διαδικασία, μιας και οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα προβλημάτων.

Όπως διαπίστωσε η Λιακοπούλου (2006) σε έρευνα που πραγματοποίησε και αφορούσε την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και ρατσισμού, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στον γνωστικό τομέα μιας και αδυνατούν να υιοθετήσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην διδασκαλία τους, όπως επίσης αποφεύγουν να εκφράσουν άποψη όσον αφορά ερωτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα ένα ακόμη εμπόδιο το οποίο δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι αντιλήψεις τους οι οποίες πολλές φορές λειτουργούν αποτρεπτικά. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Πανταζής (2006) διερευνώντας την καθημερινότητα νηπιαγωγείων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεωρούσαν ότι ο καλύτερος τρόπος ένταξης των διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την παραμέληση τόσο της πολιτιστικής τους ταυτότητας όσο

και της μητρικής τους γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται πιο δύσκολα τους μαθητές που προέχονται από άλλο εθνοπολιτισμικό ή θρησκευτικό περιβάλλον με συνέχεια πολλές φορές και ασυνείδητα να κάνουν διακρίσεις σε βάρος τους (Μάγος & Νικολούδη, 2006).

Εξίσου σημαντικά ζητήματα όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση ανακύπτουν και ως προ την διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι θεωρούν ότι είναι μεθοδολογικά ανεπαρκείς, άπειροι και πολλές φορές αισθάνονται άγχος ότι θα αποτύχουν. Επίσης υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να εφαρμόσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεσματικά εξαιτίας της μη υποστήριξης των κρατικών φορέων. Αυτό έχει σαν συνέπεια να παλινδρομούν επαγγελματικά και να υιοθετούν παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδου (Νικολάου, 2005).

Αρκετοί επίσης εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη σχέδια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιας και αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο όσον αφορά την εισαγωγή, όσο και την προσέγγιση της διάστασης αυτής. Αναλυτικότερα θεωρούν ότι πολλά από τα υπάρχοντα διαπολιτισμικά σχέδια είναι απλοϊκά ενώ σε πολλές περιπτώσεις εμπεριέχουν και αναπαράγουν υποσυνείδητα ρατσιστικά πρότυπα και προκαταλήψεις. Σύμφωνα με τον Μάγγο (2008) μία τέτοιου είδους αποτυχημένη διαπολιτισμική δραστηριότητα θεωρείται αυτή που έχει σαν θεματικό άξονα τις φυλές των ανθρώπων. Αυτή η δραστηριότητα θεωρείται λανθασμένη μιας και διαχωρίζει χονδροειδώς τους ανθρώπους, ενώ αναπαράγει επίσης εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα.

Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν αποτελεσματικά σχέδια διαπολιτισμικότητας, ωστόσο αδυνατούν να τα εφαρμόσουν στην πράξη μιας και αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα πολλές φορές αντιμετωπίζουν τις αντιδράσεις των γονέων των γηγενών μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν ως απειλή τους διαφορετικούς μαθητές. Επίσης δεν μπορούν λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας να επικοινωνήσουν τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών. Ακόμη αναφέρουν αρκετά συχνά ότι δεν υποστηρίζονται από τους συλλόγους των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο (Μάγος, 2008 & Πανταζής, 2006).

Τέλος ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο που φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι η βασικές τους σπουδές δεν τους προσφέρουν το κατάλληλο υπόβαθρο, με συνέπεια να νιώθουν ανέτοιμοι να εμπλακούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Στην προσπάθεια τους να καλύψουν τις παραπάνω ελλείψεις με δική τους πρωτοβουλία παρακολουθούν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία ωστόσο παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις. Οι τελευταίες εντοπίζονται σε παιδαγωγικές, κοινωνικές και ψυχολογικές γνώσεις οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη (Πανταζης, 2006).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Αναλυτικότερα ο παραπάνω σκοπός θα απαντηθεί μέσω έξι επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία είναι τα εξής :

- Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διαθέτουν την κατάλληλη μόρφωσή όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Σε ποιους τομείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης νιώθουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ότι υπολείπονται ;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης;
- Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;
- Ποιες στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πιο αποτελεσματικές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;
- Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει ευκαιρίες στους παιδαγωγούς όσον αφορά την επιμόρφωσή τους στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

### **3.2 Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου**

Η παρούσα μελέτη όσον αφορά το ερευνητικό μέρος έκανε χρήση της ποσοτικής μεθόδου. Η ερευνήτρια κατέληξε σε αυτή την επιλογή εφόσον η ποιοτική μέθοδος εμπεριείχε μία σειρά πλεονεκτημάτων όσον αφορά την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου σε σχέση με άλλες. Αναλυτικότερα η ποσοτική μέθοδος γενικότερα επιτρέπει στους ερευνητές να διερευνήσουν συστηματικά φαινόμενα και να μετρήσουν εκείνα τα γνωρίσματα τους τα οποία είναι ενδιαφέροντα για την έρευνα τους αναλόγως του δείγματος που έχουν στη διάθεση τους (Robson, 2010).

Ειδικότερα η ερευνήτρια έκανε χρήση της ποσοτικής μεθόδου ώστε να αναλύσει το δείγμα της το οποίο ήταν σημαντικό όσον αφορά το μέγεθός τους (100 ερωτηματολόγια). Μέσω της ποσοτικής μεθόδου επετράπη στην ερευνήτρια να διαχειριστεί καλύτερα τα δεδομένα της, να τα κωδικοποιήσει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματά τους (Babbie, 2013).



Επιπλέον το γεγονός ότι η ποσοτική μεθοδολογία χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα προσέφερε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα του προσχεδιασμού της έρευνας την οποία θα διενεργούσε, με συνέπεια να περιοριστούν τα πιθανά εμπόδια τα οποία μπορούσαν να διαφανούν κατά την διαδικασία διενέργειας της. Παράλληλα η χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας προσέφερε στην ερευνήτρια την δυνατότητα να ελέγξει εμπειρικά τις προδιατυπωμένες ερευνητικές υποθέσεις, τις οποίες είχε θέσει στο θεωρητικό μέρος της μελέτης της (Bryman, 2017).

### **3.3 Το Μέσο Συλλογής Δεδομένων**

Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα μελέτη ήταν το ερωτηματολόγιο (Βλ. Παράρτημα). Το τελευταίο επιλέχθηκε μιας και η χρήση του διευκόλυνε την ερευνήτρια σημαντικά από άποψη χρόνου και κόστους, επιτρέποντας ταυτοχρόνως την συγκέντρωση σημαντικής ποσότητας δεδομένων. Επιπλέον σημαντικό κίνητρο αποτέλεσε το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο μπορούσε να διαμοιραστεί μέσω πολλών και διαφορετικών τρόπων και ταυτόχρονα σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Επιπροσθέτως το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την αντικειμενική και αξιόπιστη συγκέντρωση των δεδομένων, εφόσον ο ερευνητής δεν επεμβαίνει κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του. Ένα ακόμη σημαντικό κίνητρο για την επιλογή του αποτέλεσε το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την ποσοτικοποίηση των δεδομένων του όπως και την αξιοπιστία, μιας και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κινούνται μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο (Bryman, 2017).

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από 29 ερωτήσεις διχοτομικές και πολλαπλής επιλογής. Οι 6 πρώτες ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος (φύλο, ηλικία, εργασιακή κατάσταση, μονάδα εκπαίδευσης, προϋπηρεσία και οικογενειακή κατάσταση), οι υπόλοιπες 23 ερωτήσεις σχετίζονται με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα ήδη ερωτήσεων επιλέχθηκαν μιας και ήταν πιο εφικτή η κωδικοποίηση των δεδομένων.

Ως ειδικότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία (Cohen & Manion, 2005). Πιο συγκεκριμένα οι ερευνήτρια απευθύνθηκε σε συναδέλφους που γνώριζε ώστε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο της, οι οποίοι στη συνέχεια της σύστησαν άλλους συναδέλφους κ.ο.κ. έως τη συμπλήρωση του απαραίτητου αριθμού ερωτηματολογίων.

Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν από την 23<sup>η</sup> Απριλίου έως και την 15<sup>η</sup> Μαΐου 2019. Τα ερωτηματολόγια τα παρέδιδε αυτοπροσώπως η ερευνήτρια στους συμμετέχοντες ενημερώνοντας τους προφορικά για τον σκοπό της έρευνας, την διάρκεια της και τη σπουδαιότητα συμπλήρωσης τους. Η ερευνήτρια διαμοίρασε 147 ερωτηματολόγια εκ των οποίων επέστρεψαν σε αυτή 114. Από αυτά, κάποια δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα. Ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων που εξετάστηκε ήταν 100.

Εφόσον τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν στην συνέχεια τα στοιχεία του κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με το στατιστικό πακέτο SPSS. Το τελευταίο χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά στον τομέα των κοινωνικών επιστημών παρέχοντας πολλές δυνατότητες στους ερευνητές τόσο όσον αφορά την διαχείριση, όσο και την ανάλυση των δεδομένων τα οποία εισάγονται στα φύλλα εργασίας του (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2017).

### **3.4 Διασφάλιση Αξιοπιστίας & Εγκυρότητας της Έρευνας**

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε από την ερευνήτρια μέσω συγκεκριμένης διαδικασίας. Αναλυτικότερα η ερευνήτρια αρχικά διαμοίρασε το ερωτηματολόγιο σε ένα μικρό αριθμό συμμετεχόντων, ώστε να λάβει γνώση των παρατηρήσεων και των σχολίων τους όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων που είχε θέσει. Μέσω της παραπάνω διαδικασίας η ερευνήτρια εξασφάλισε την εγκυρότητα της έρευνας της. Ακολούθως και αφού είχε περάσει χρονικό διάστημα 15 ημερών χορήγησε τα ίδια ερωτηματολόγια στα ίδια άτομα. Μέσω της παραπάνω διαδικασίας επιδίωκε να παρατηρήσει εάν οι απαντήσεις στην δεύτερη περίπτωση συνέπιπταν με την πρώτη, ώστε να ελέγξει την αξιοπιστία τους ερωτηματολογίου. Από την απόλυτη ταύτιση των απαντήσεων επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου (Babbie, 2013).

Επιπλέον τόσο η αξιοπιστία, όσο και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξασφαλίστηκαν από την προφορική ενημέρωση που παρείχε η ερευνήτρια στους συμμετέχοντες πριν την συμπλήρωση του, όπου και τους πληροφορούσε για τον σκοπό της έρευνας, την διάρκεια συμπλήρωσης του και για πιο λόγο ήταν απαραίτητη η συμμετοχή τους. Επίσης κάθε ερωτηματολόγιο εμπεριείχε ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημέρωνε και γραπτώς τους συμμετέχοντες. Η αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίστηκε από το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν επενέβη καθόλου στην διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, με συνέπεια τα αποτελέσματα να χαρακτηρίζονται από πλήρη μεροληψία (Robson, 2010).

### **3.5 Περιορισμοί της Έρευνας**

Η ερευνήτρια κατά την διεξαγωγή της έρευνας δεν συνάντησε ιδιαίτερους περιορισμούς και εμπόδια. Ίσως ο σημαντικότερος περιορισμός με τον οποίο ήρθε αντιμέτωπη, ήταν το γεγονός ότι δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένη με την ανάλυση των δεδομένων μέσω τα χρήσης του στατιστικού πακέτου SPSS. Το εμπόδιο αυτό ξεπεράστηκε ωστόσο μέσω της συστηματικής ενασχόλησης τόσο πριν, όσο και κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### 4.1 Αποτελέσματα της Έρευνας

Αρχικά θα παρουσιάσουμε τις συχνότητες των δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου και μετά τις ερωτήσεις που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Από τον πίνακα 1 βλέπουμε ότι στην έρευνα μας απάντησε ένας πληθυσμός 100 στοιχείων. Το 22% του δείγματος μας αποτελείται από άνδρες και το 78% του δείγματος απαρτίζεται από γυναίκες εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

**Πίνακας 1 Φύλο**

|       |         | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο<br>ποσοστό | Αθροιστικό<br>ποσοστό |
|-------|---------|-----------|---------|-------------------|-----------------------|
| Τιμές | άνδρας  | 22        | 22,0    | 22,0              | 22,0                  |
|       | γυναίκα | 78        | 78,0    | 78,0              | 100,0                 |
|       | Σύνολο  | 100       | 100,0   | 100,0             |                       |

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τις συχνότητες των ομάδων ηλικιών των εκπαιδευτικών που αποκρίθηκαν στην έρευνα. Έτσι το 9% του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς με ηλικία από 25 έως 35 έτη, το 48% του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς ηλικίας 36 έως 45 έτη και το 43% του δείγματος απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46 έως 60 ετών.

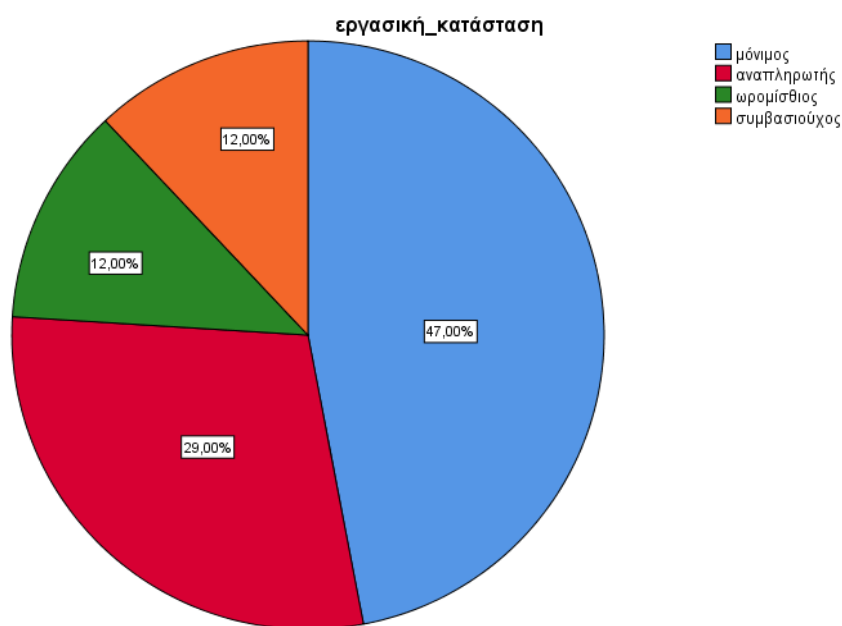
**Πίνακας 2 Ηλικία**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο<br>ποσοστό | Αθροιστικό<br>ποσοστό |
|-------|--------|-----------|---------|-------------------|-----------------------|
| Τιμές | 25-35  | 9         | 9,0     | 9,0               | 9,0                   |
|       | 36-45  | 48        | 48,0    | 48,0              | 57,0                  |
|       | 46-60  | 43        | 43,0    | 43,0              | 100,0                 |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0             |                       |

Τόσο στον πίνακα 3 όσο και στο παρακάτω διάγραμμα πίτας, βλέπουμε τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την εργασιακή τους κατάσταση. Το 47% του δείγματος απάντησαν ότι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε σχολική μονάδα, το 29% φαίνεται να είναι αναπληρωτές, το 12% των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ωρομίσθιοι και το υπόλοιπο 12% του δείγματος των εκπαιδευτικών είναι συμβασιούχοι.

**Πίνακας 3 Εργασιακή Κατάσταση**

|       |              | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο<br>ποσοστό | Αθροιστικό<br>ποσοστό |
|-------|--------------|-----------|---------|-------------------|-----------------------|
| Τιμές | μόνιμος      | 47        | 47,0    | 47,0              | 47,0                  |
|       | αναπληρωτής  | 29        | 29,0    | 29,0              | 76,0                  |
|       | ωρομίσθιος   | 12        | 12,0    | 12,0              | 88,0                  |
|       | συμβασιούχος | 12        | 12,0    | 12,0              | 100,0                 |
|       | Σύνολο       | 100       | 100,0   | 100,0             |                       |



**Εικ. 1 Γραφική Απεικόνιση Εργασιακής Κατάστασης Συμμετεχόντων**

Από τον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι το 45% του δείγματος φαίνεται ότι εργάζεται σε δημόσιο νηπιαγωγείο, ενώ το 55% του δείγματος εργάζεται σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο.

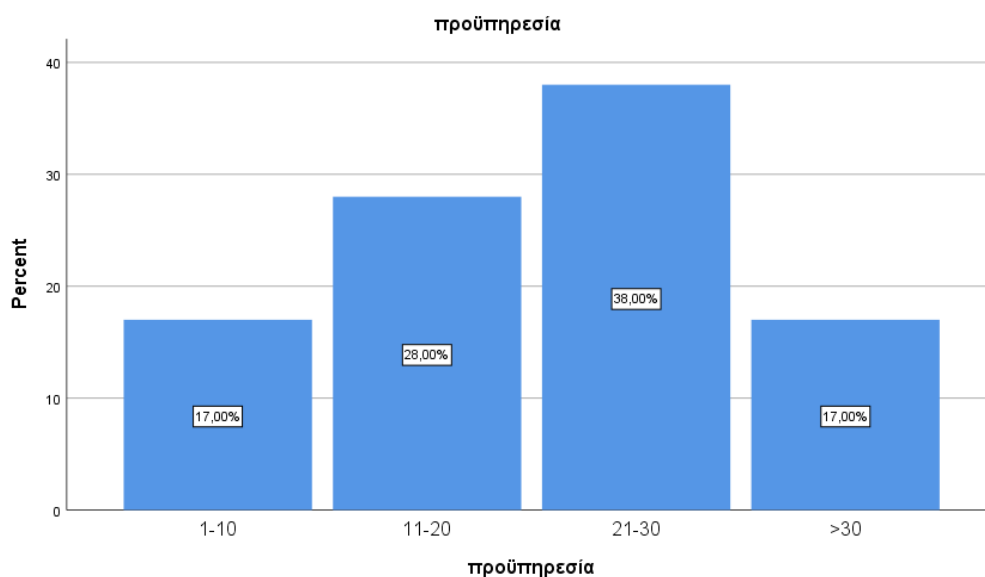
**Πίνακας 4 Εκπαιδευτικό Ίδρυμα**

|       |                      | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------|----------------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Τιμές | δημόσιο νηπιαγωγείο  | 45        | 45,0    | 45,0           | 45,0               |
|       | ιδιωτικό νηπιαγωγείο | 55        | 55,0    | 55,0           | 100,0              |
|       | Σύνολο               | 100       | 100,0   | 100,0          |                    |

Από τον παρακάτω πίνακα 5 και το διάγραμμα βλέπουμε τις συχνότητες των απαντήσεων για την προϋπηρεσία τους στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι το 17% του δείγματος απάντησε πως διαθέτει από 1 έως 10 έτη προϋπηρεσία, το 28% των εκπαιδευτικών διαθέτει από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, το 38% του δείγματος, που αποτελεί και το μεγαλύτερο ποσοστό για το συγκεκριμένο δημογραφικό στοιχείο, διαθέτει από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας και τέλος το 17% του δείγματος φαίνεται ότι έχει πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 5 Προϋπηρεσία**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------|--------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Τιμές | 1-10   | 17        | 17,0    | 17,0           | 17,0               |
|       | 11-20  | 28        | 28,0    | 28,0           | 45,0               |
|       | 21-30  | 38        | 38,0    | 38,0           | 83,0               |
|       | >30    | 17        | 17,0    | 17,0           | 100,0              |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0          |                    |

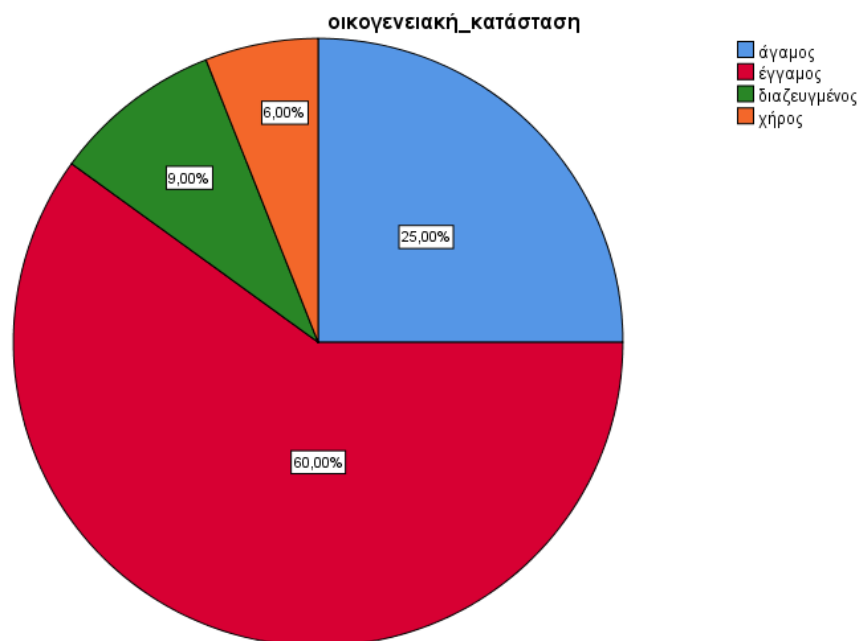


**Εικ. 2 Γραφική Απεικόνιση Προϋπηρεσίας Συμμετεχόντων**

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε τις συχνότητες των επιλογών της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών της έρευνας. Έτσι το 25% του δείγματος φαίνεται πως είναι άγαμοι, το 60% του δείγματος είναι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, το 9% του δείγματος είναι διαζευγμένοι και το 6% του δείγματος αποτελείται από χήρους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 6 Οικογενειακή Κατάσταση**

|       |              | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------|--------------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Τιμές | άγαμος       | 25        | 25,0    | 25,0           | 25,0               |
|       | έγγαμος      | 60        | 60,0    | 60,0           | 85,0               |
|       | διαζευγμένος | 9         | 9,0     | 9,0            | 94,0               |
|       | χήρος        | 6         | 6,0     | 6,0            | 100,0              |
|       | Σύνολο       | 100       | 100,0   | 100,0          |                    |



**Εικ. 3 Γραφική Απεικόνιση Οικογενειακής Κατάστασης Συμμετεχόντων**

Από τον πίνακα 7 βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 68% υποστηρίζουν ότι διαθέτουν επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ από τον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 52% θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν εκπαιδεύτηκαν κατάλληλα σε ότι αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

**Πίνακας 7 Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

| Τιμές |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο  | Αθροιστικό |
|-------|--------|-----------|---------|---------|------------|
|       |        |           |         | ποσοστό | ποσοστό    |
| Τιμές | ναι    | 68        | 68,0    | 68,0    | 68,0       |
|       | όχι    | 32        | 32,0    | 32,0    | 100,0      |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0   |            |

**Πίνακας 8 Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κατά την Διάρκεια των Σπουδών**

| Τιμές |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο  | Αθροιστικό |
|-------|--------|-----------|---------|---------|------------|
|       |        |           |         | ποσοστό | ποσοστό    |
| Τιμές | ναι    | 48        | 48,0    | 48,0    | 48,0       |
|       | όχι    | 52        | 52,0    | 52,0    | 100,0      |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0   |            |



Από τον πίνακα 9 παρατηρούμε ότι οι τομείς που δόθηκε έμφαση, για τις διδακτικές δεξιότητες στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων (29%) και η διαμόρφωση ή τροποποίηση των διδακτικών στόχων (22%). Επίσης, από τον πίνακα 10 διαφαίνεται ότι το 77% του δείγματος μας έχει παρακολουθήσει προγράμματα με θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση πέρα από τα προβλεπόμενα, στο πρόγραμμα σπουδών τους.

**Πίνακας 9 Διδακτικές Δεξιότητες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------|--------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Τιμές | 1      | 22        | 22,0    | 22,0           | 22,0               |
|       | 2      | 29        | 29,0    | 29,0           | 51,0               |
|       | 3      | 3         | 3,0     | 3,0            | 54,0               |
|       | 4      | 7         | 7,0     | 7,0            | 61,0               |
|       | 5      | 3         | 3,0     | 3,0            | 64,0               |
|       | 6      | 14        | 14,0    | 14,0           | 78,0               |
|       | 7      | 7         | 7,0     | 7,0            | 85,0               |
|       | 9      | 15        | 15,0    | 15,0           | 100,0              |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0          |                    |

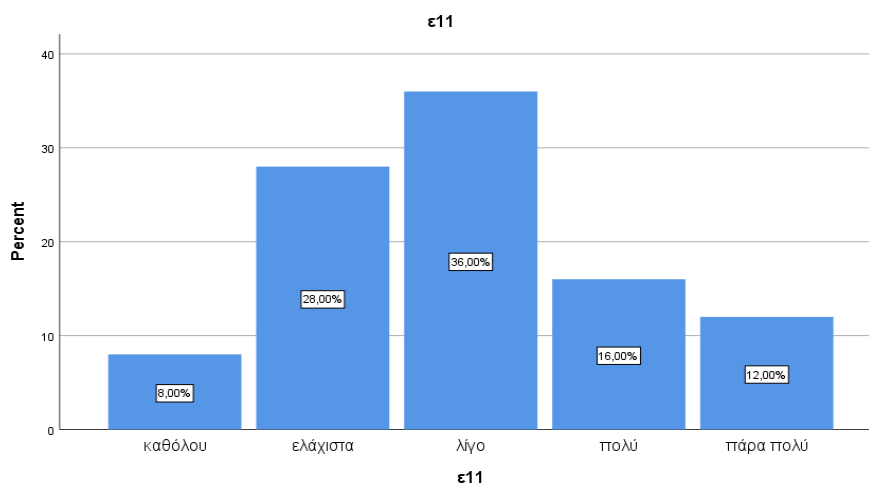
**Πίνακας 10 Παρακολούθηση Προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εκτός των Προγραμμάτων Σπουδών**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------|--------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Τιμές | ναι    | 77        | 77,0    | 77,0           | 77,0               |
|       | όχι    | 23        | 23,0    | 23,0           | 100,0              |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0          |                    |

Από τον πίνακα 11 διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου είναι 2,96. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λίγο προετοιμασμένοι, ώστε να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ακόμα στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται και οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την ερώτηση 11.

**Πίνακας 11 Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών για την Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμική Τάξη**

|                    | N   | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέσος | Τυπική απόκλιση |
|--------------------|-----|----------|---------|-------|-----------------|
| ε11                | 100 | 1        | 5       | 2,96  | 1,118           |
| Τιμές N (σε λίστα) | 100 |          |         |       |                 |



**Εικ. 4 Γραφική Απεικόνιση Ετοιμότητας Εκπαιδευτικών για την Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμική Τάξη**

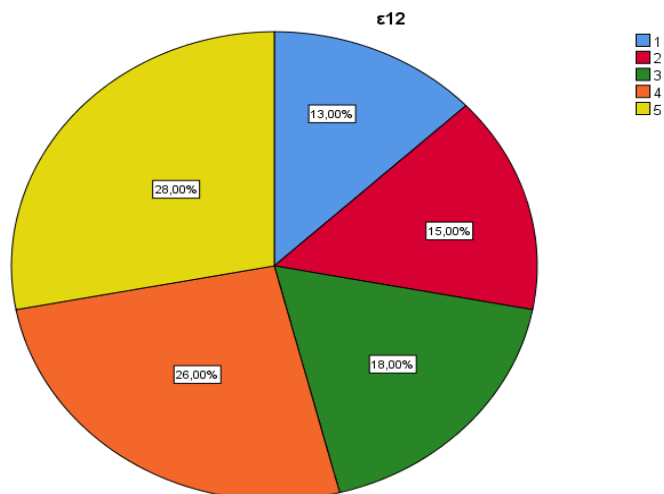
Συνολικά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από τον παρακάτω πίνακα 12 παρατηρούμε τις συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπολείπονται περισσότερο σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 13% σε διδακτικό υλικό, σε ποσοστό 15% στην αντιμετώπιση των γονέων, σε ποσοστό 18% στους γηγενείς μαθητές, το 26% στους αλλοεθνείς μαθητές και το 28% αντιμετωπίζει ζητήματα με όλα τα παραπάνω.

**Πίνακας 12 Τομείς Υστέρησης των Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

|       | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Τιμές | 1         | 13      | 13,0           | 13,0               |
|       | 2         | 15      | 15,0           | 28,0               |
|       | 3         | 18      | 18,0           | 46,0               |
|       | 4         | 26      | 26,0           | 72,0               |

|        |     |       |       |       |
|--------|-----|-------|-------|-------|
| 5      | 28  | 28,0  | 28,0  | 100,0 |
| Σύνολο | 100 | 100,0 | 100,0 |       |



**Εικ. 5 Γραφική Απεικόνιση Τομέων Υστέρησης των Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

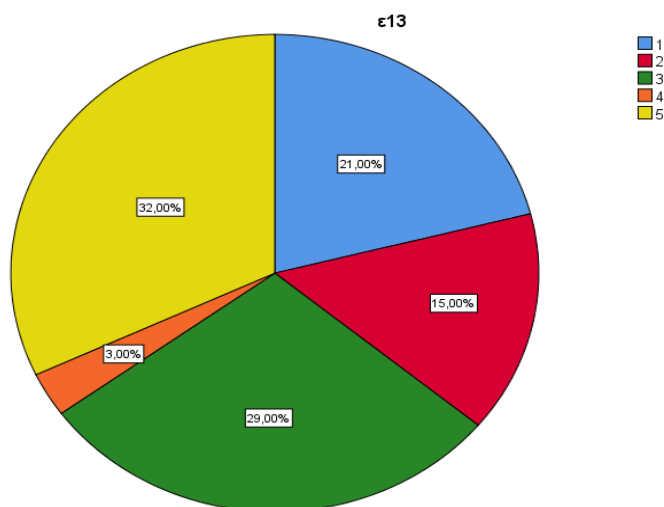
Ο πίνακας 13 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους διαφορετικούς μαθητές. Έτσι το 21% του δείγματος αντιμετωπίζει ζήτημα με την αποδοχή από του γηγενείς μαθητές, το 15% αντιμετωπίζει ζητήματα με τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι διαφορετικοί μαθητές, το 29% του δείγματος έχει δυσκολία στο να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τους γονείς, το 3% έχει πρόβλημα με τις συχνές απουσίες των μαθητών από την τάξη και το 32% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει ζητήματα με το χαμηλό κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει πληθώρα προβλημάτων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το βασικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι το χαμηλό κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών.

**Πίνακας 13 Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Λόγω της Διαφορετικότητας των Μαθητών**

| Τιμές |  | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο  | Αθροιστικό |
|-------|--|-----------|---------|---------|------------|
|       |  |           |         | ποσοστό | ποσοστό    |
| 1     |  | 21        | 21,0    | 21,0    | 21,0       |
| 2     |  | 15        | 15,0    | 15,0    | 36,0       |
| 3     |  | 29        | 29,0    | 29,0    | 65,0       |
| 4     |  | 3         | 3,0     | 3,0     | 68,0       |

|        |     |       |       |       |
|--------|-----|-------|-------|-------|
| 5      | 32  | 32,0  | 32,0  | 100,0 |
| Σύνολο | 100 | 100,0 | 100,0 |       |



**Εικ. 6 Γραφική Απεικόνιση των Προβλημάτων που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Λόγω της Διαφορετικότητας των Μαθητών**

Στον πίνακα 14 παρατηρούμε ότι το 47% των εκπαιδευτικών, που αποκρίθηκε στην έρευνα, έχει παρατηρήσει διακρίσεις στην τάξη, λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών, ενώ το υπόλοιπο 53% δεν έχει παρατηρήσει διακρίσεις εντός της τάξης του, λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών. Γενικά διαπιστώνουμε ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ίσα μοιρασμένες. Στην εποχή μας το ποσοστό 47% των εκπαιδευτικών που αποκρίθηκαν σε αυτή την ερώτηση είναι αρκετά μεγάλο.

**Πίνακας 14 Αντιμετώπιση Διακρίσεων Εντός Της Τάξης Λόγω της Διαφορετικότητας των Μαθητών**

| Τιμές |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο  | Αθροιστικό |
|-------|--------|-----------|---------|---------|------------|
|       |        |           |         | ποσοστό | ποσοστό    |
| Τιμές | ναι    | 47        | 47,0    | 47,0    | 47,0       |
|       | όχι    | 53        | 53,0    | 53,0    | 100,0      |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0   |            |

Στον πίνακα 15 παρατηρούμε τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την ερώτηση 15. Στην ερώτηση αυτή απάντησε το 47% του δείγματος, αφού αφορούσε τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 14. Έτσι το 8,5% αυτών των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι διακρίσεις αφορούν την συστηματική αδιαφορία των γηγενών μαθητών προς τους διαφορετικούς μαθητές, το 31,9% υποστηρίζει ότι οι διακρίσεις αφορούν το γεγονός ότι οι γηγενείς μαθητές κοροϊδεύουν τους μη γηγενείς μαθητές, το 25,5% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι οι γηγενείς μαθητές αρνούνται είτε να κάνουν παρέα, είτε να παίξουν και να συνεργαστούν με τους διαφορετικούς μαθητές και το 27,7% των εκπαιδευτικών αντιλήφθηκαν ότι διακρίσεις εμφανίζονται για όλους τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω. Ακόμα στο ερώτημα που εξετάζουμε φαίνεται το 6,4% των εκπαιδευτικών αυτών να υποστηρίζει και άλλη μία αρνητική παρατήρηση για διάκριση και αυτή είναι η βίαιη συμπεριφορά.

**Πίνακας 15 Μορφες Διακρίσεων Εντός Της Τάξης Λόγω της Διαφορετικότητας των Μαθητών**

|                   |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο<br>ποσοστό | Αθροιστικό<br>ποσοστό |
|-------------------|--------|-----------|---------|-------------------|-----------------------|
| Τιμές             | 1      | 4         | 4,0     | 8,5               | 8,5                   |
|                   | 2      | 15        | 15,0    | 31,9              | 40,4                  |
|                   | 3      | 12        | 12,0    | 25,5              | 66,0                  |
|                   | 4      | 13        | 13,0    | 27,7              | 93,6                  |
|                   | 5      | 3         | 3,0     | 6,4               | 100,0                 |
|                   | Σύνολο | 47        | 47,0    | 100,0             |                       |
| Απουσίες<br>τιμές |        | 53        | 53,0    |                   |                       |
| Σύνολο            |        | 100       | 100,0   |                   |                       |

Από τον πίνακα 16 φανερώνεται ότι σε ποσοστό 48% οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς μη γηγενών μαθητών είναι ανεπαρκής, το 14% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι είναι μέτρια, το 24% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η επικοινωνία είναι καλή με τους γονείς των μη γηγενών μαθητών και το 14% του δείγματος υποστηρίζει ότι είναι άριστη η επικοινωνία τους.

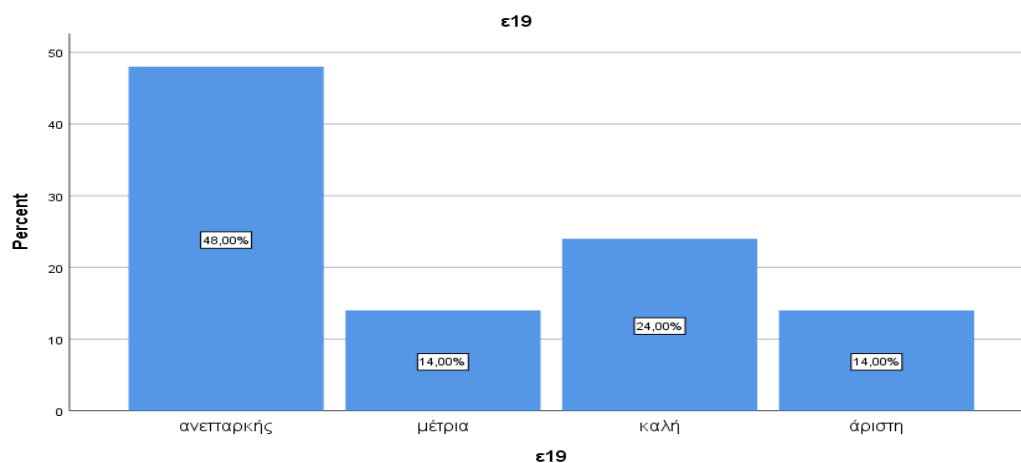
**Πίνακας 16 Επικοινωνία Εκπαιδευτικών – Γονέων**

|       |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο<br>ποσοστό | Αθροιστικό<br>ποσοστό |
|-------|-----------|-----------|---------|-------------------|-----------------------|
| Τιμές | ανεπαρκής | 48        | 48,0    | 48,0              | 48,0                  |
|       | μέτρια    | 14        | 14,0    | 14,0              | 62,0                  |
|       | καλή      | 24        | 24,0    | 24,0              | 86,0                  |
|       | άριστη    | 14        | 14,0    | 14,0              | 100,0                 |
|       | Σύνολο    | 100       | 100,0   | 100,0             |                       |

Από τον πίνακα 17 βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση 19 είναι 2,04, πράγμα που σημαίνει ότι συνολικά η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων των μη γηγενών μαθητών είναι μέτρια.

**Πίνακας 17 Επικοινωνία Εκπαιδευτικών Μαθητών**

|                    | N   | Έυρος | Ελάχιστα | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική<br>απόκλιση | Διακύμανση |
|--------------------|-----|-------|----------|---------|-----------|--------------------|------------|
| ε19                | 100 | 3     | 1        | 4       | 2,04      | 1,136              | 1,291      |
| Τιμές N (σε λιστα) | 100 |       |          |         |           |                    |            |



**Εικ. 7 Γραφική Απεικόνιση των Ποσοστών του Είδους της Επικοινωνίας των Εκπαιδευτικών με τους Γονείς των Μαθητών**

Στον πίνακα 18 παρατηρούμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση 20 του ερωτηματολογίου της έρευνας. Το 24% του δείγματος υποστηρίζει ότι η μη καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μη γηγενών μαθητών οφείλεται στην αδυναμία των γονέων να επικοινωνήσουν γλωσσικά με τους εκπαιδευτικούς, το 22% των εκπαιδευτικών ότι η μη καλή τους συνεργασία με τους γονείς μη γηγενών μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν στο να προσεγγίσουν τους γονείς αυτών των παιδιών, το 12% του δείγματος θεωρεί ότι η μη καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μη γηγενών μαθητών οφείλεται στην γενικότερη απομόνωσή και απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι γονείς. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό, 42% του δείγματος, θεωρεί ότι η μη καλή του συνεργασία με τους γονείς μη γηγενών μαθητών, οφείλεται σε όλους τους παραπάνω λόγους που αναφέραμε ξεχωριστά.

**Πίνακας 18 Αίτιες Κακής Συνεργασίας Εκπαιδευτικών-Γονέων**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------|--------|-----------|---------|----------------|--------------------|
| Τιμές | 2      | 24        | 24,0    | 24,0           | 24,0               |
|       | 3      | 22        | 22,0    | 22,0           | 46,0               |
|       | 4      | 12        | 12,0    | 12,0           | 60,0               |
|       | 5      | 42        | 42,0    | 42,0           | 100,0              |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0          |                    |

Η ερώτηση 24 του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές για την ένταξη των διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ο πίνακας 19 εμφανίζει τις συχνότητες των απαντήσεων του δείγματος για την ερώτηση 24 του ερωτηματολογίου. Το 39% του δείγματος υποστηρίζει ότι πιο αποτελεσματική πρακτική είναι η σεμιναριακή επιμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών, ενώ το 35% του δείγματος θεωρεί ότι η πιο αποτελεσματική πρακτική είναι η κοινωνική ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και κυρίως των γονέων των μαθητών αυτών. Τέλος, το 26% του δείγματος υποστηρίζει ότι η πιο αποτελεσματική πρακτική είναι η εκπόνηση ταχύρρυθμων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους διαφορετικούς μαθητές, πριν αυτοί ενταχθούν στις κανονικές τάξεις.

Τελικά, η πιο αποτελεσματική πρακτική, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα που λάβαμε από τον πίνακα 19, φαίνεται να είναι η σεμιναριακή επιμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών.

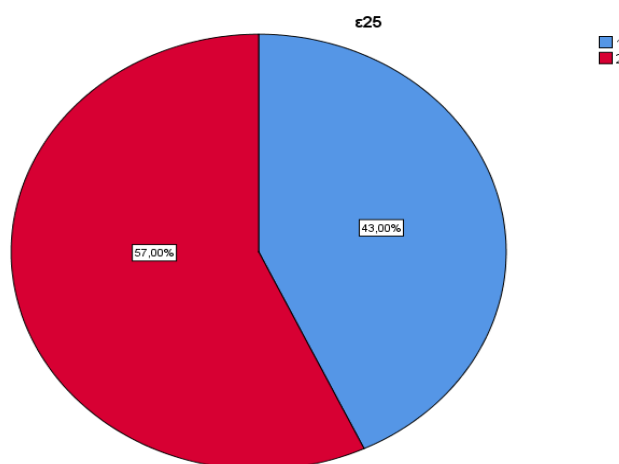
**Πίνακας 19 Αποτελεσματικές Πρακτικές για την Ένταξη των Διαφορετικών Μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστική συχνότητα |
|-------|--------|-----------|---------|----------------|----------------------|
| Τιμές | 1      | 39        | 39,0    | 39,0           | 39,0                 |
|       | 2      | 35        | 35,0    | 35,0           | 74,0                 |
|       | 3      | 26        | 26,0    | 26,0           | 100,0                |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0          |                      |

Σύμφωνα με τις συχνότητες που εμφανίζονται στον πίνακα 20, για τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την ερώτηση 25, φανερώνεται ότι το 43% του δείγματος θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής προετοιμάζονται κυρίως για να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές δυσκολίες της τάξης, που πιθανόν δημιουργεί η ετερότητα του πληθυσμού, ενώ το υπόλοιπο 57% του δείγματος θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν προετοιμάζονται για να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής συνύπαρξης στο σχολείο.

**Πίνακας 20 Προετοιμασία Εκπαιδευτικών**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστική συχνότητα |
|-------|--------|-----------|---------|----------------|----------------------|
| Τιμές | 1      | 43        | 43,0    | 43,0           | 43,0                 |
|       | 2      | 57        | 57,0    | 57,0           | 100,0                |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0          |                      |



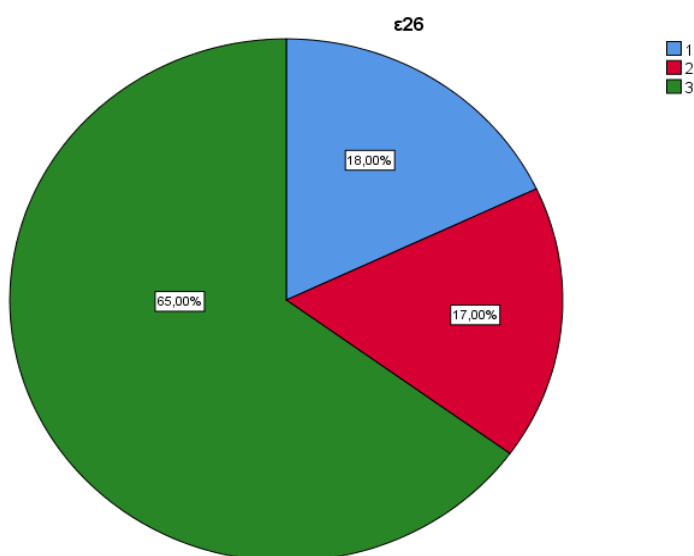
**Εικ. 8 Γραφική Απεικόνιση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών ως προς την Προετοιμασία σε Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**



Στον πίνακα 21 διακρίνουμε τις συχνότητες των απαντήσεων του δείγματος μας για την ερώτηση 26 του ερωτηματολογίου, που αφορά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους ως παιδαγωγοί σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το 18% του δείγματος θεωρεί ότι ο καταλληλότερος τρόπος είναι η περεταίρω επιμόρφωση, το 17% του δείγματος θεωρεί ότι ο καταλληλότερος τρόπος είναι η κατανόηση των διαφορετικών μαθητών. Βέβαια το μεγαλύτερο ποσοστό, 65% του δείγματος υποστηρίζει ότι ο καταλληλότερος τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ο συνδυασμός της περεταίρω επιμόρφωσης αλλά και η κατανόηση των διαφορετικών μαθητών. Οπότε, στην συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου της ερευνητικής εργασίας, και οι δύο επιλογές επιλέχθηκαν σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς που αποκρίθηκαν στην έρευνα μας.

**Πίνακας 21 Βελτίωση Εκπαιδευτικών στον Τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

|         | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστική συχνότητα |
|---------|-----------|---------|----------------|----------------------|
| Τιμές 1 | 18        | 18,0    | 18,0           | 18,0                 |
| 2       | 17        | 17,0    | 17,0           | 35,0                 |
| 3       | 65        | 65,0    | 65,0           | 100,0                |
| Σύνολο  | 100       | 100,0   | 100,0          |                      |

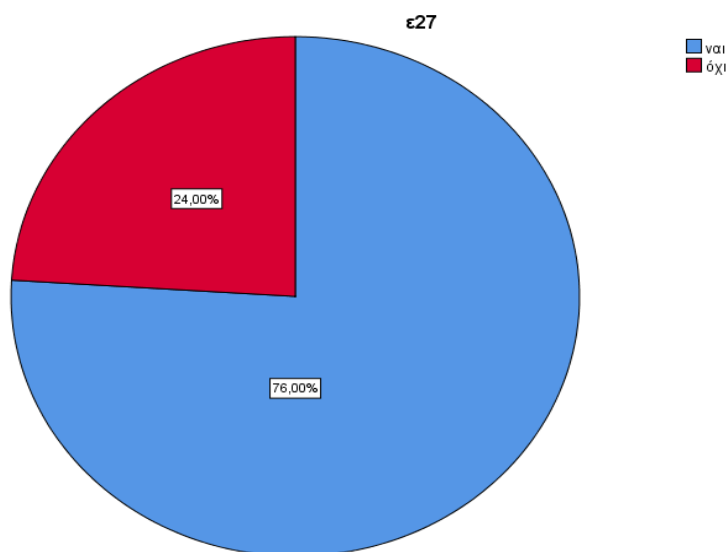


**Εικ. 9 Γραφική Απεικόνιση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών για τους Τρόπους Βελτίωσης των Συνθηκών Εργασίας σε Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Τέλος στον πίνακα 22 παρατηρούμε τις συχνότητες των απαντήσεων για την ερώτηση 27 του ερωτηματολογίου, που αφορά το εάν υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι στο χώρο της ελληνικής προσχολικής αγωγής υπάρχει δια βίου επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το 76% του δείγματος αποκρίθηκε θετικά στην συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ το 24% του δείγματος φαίνεται να μην υποστηρίζει την παραπάνω άποψη.

**Πίνακας 22 Δια Βίου Επιμόρφωση στον Τομέα της Διαπολιτισμικής Αγωγής**

|       |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστική συχνότητα |
|-------|--------|-----------|---------|----------------|----------------------|
| Τιμές | ναι    | 76        | 76,0    | 76,0           | 76,0                 |
|       | όχι    | 24        | 24,0    | 24,0           | 100,0                |
|       | Σύνολο | 100       | 100,0   | 100,0          |                      |



**Εικ. 10 Γραφική Απεικόνιση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών για τη Δια Βίου Επιμόρφωση στον Τομέα της Διαπολιτισμικής Αγωγής**

## 4.2 Συμπεράσματα

Από τα όσα στοιχεία παρουσιάστηκαν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και πριν περάσουμε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχε θέσει η παρούσα εργασία, αξίζει να γίνουν κάποια γενικά σχόλια όσον αφορά τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος μας. Το δείγμα μας στη συντριπτική του πλειοψηφία (78%) αποτελούταν από γυναίκες νηπιαγωγούς, κάτι που δεν προκαλεί εντύπωση μιας και το επάγγελμα εξακολουθεί να γυναικοκρατείται. Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος μας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής βρίσκονται μεταξύ των 36 και των 60 ετών. Ως προς την εργασιακή τους κατάσταση το μεγαλύτερο ποσοστό (47%) είναι μόνιμοι, ενώ έπονται όσοι είναι αναπληρωτές (29%). Επίσης λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (55%) εργάζονται σε ιδιωτικές μονάδες προσχολικής αγωγής, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (38%) διαθέτει από 21- 30 έτη προϋπηρεσίας. Τέλος όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, στην πλειοψηφία τους είναι έγγαμοι (60%).

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που έθεσε η παρούσα μελέτη, εάν δηλαδή «Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διαθέτουν την κατάλληλη μόρφωση ως προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση», από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφάνηκε ότι αν και πιστεύουν ότι διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδίως όσον αφορά την οργάνωση συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων διαπολιτισμικής φύσεως και την διαμόρφωση ή τροποποίηση των διδακτικών στόχων, ωστόσο όπως υποστηρίζουν αυτές τις γνώσεις δεν τις απέκτησαν κατά την διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, αλλά μέσω της παρακολούθησης προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μετά το πέρας της βασικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Παράλληλα νιώθουν ότι υπολείπονται σε διαπολιτισμικές δεξιότητες και αισθάνονται ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να διδάξουν απρόσκοπτα σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά των Πανταζή (2006) και της Νικολάου (2005), οι οποίοι είχαν καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα.

Μέσω της παραπάνω απάντησης διαφαίνεται η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο γνώσεων στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Επίσης διαφαίνεται η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων-πανεπιστημίων όσον αφορά τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Νικολάου (2005) σύμφωνα με την οποία οι κρατικοί φορείς δεν υποστηρίζουν όσο θα έπρεπε την εκπαιδευτική κοινότητα σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε «Σε ποιους τομείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης νιώθουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ότι υπολείπονται». Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην 12<sup>η</sup> και 13<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων, τα οποία αφορούν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ελλείψεις όσον αφορά το υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν γνωρίζουν πως να επικοινωνήσουν με τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών, και πως να διαχειριστούν τόσο τους αλλοεθνείς, όσο και τους γηγενείς μαθητές. Επίσης σημαντικά ζητήματα ανακύπτουν ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των οικογενειών των αλλοεθνών μαθητών. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής νιώθουν ότι υπολείπονται σε μία σειρά σημαντικών τομέων που αφορούν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαίωσαν τα αντίστοιχα αποτελέσματα στα οποία είχε καταλήξει και η έρευνα των Μάγου (2009), Πανταζή (2006) και Νικολάου (2006).

Το τρίτο ερώτημα αφορά «Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης». Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις 14 και 15 διαφάνηκε ότι ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων (47%) αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη το ζήτημα των διακρίσεων μεταξύ των μαθητών. Οι διακρίσεις αφορούν το γεγονός ότι οι γηγενείς μαθητές κοροϊδεύουν τους αλλοεθνείς μαθητές, δεν κάνουν παρέα μαζί τους, δεν παίζουν και γενικότερα δεν συνεργάζονται, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εκφράσουν και βίαιη συμπεριφορά προς αυτούς. Η παραπάνω απάντηση με τη σειρά της υποδηλώνει ότι η ελληνική κοινωνία δεν έχει αποδεχθεί τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα και εξακολουθεί να έχει προκαταλήψεις και στερεότυπα όσον αφορά τους αλλοεθνείς πληθυσμούς.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ερευνά εάν «Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών». Από τις απαντήσεις που η δόθηκαν διαφαίνεται ότι το επίπεδο συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι μέτρια. Οι λόγοι της μη καλής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γηγενείς μαθητές είναι η μη δυνατότητα καλής γλωσσικής επικοινωνίας, επίσης η μη καλή συνεργασία οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν να προσεγγίσουν τους γονείς των παιδιών, ενώ οι τελευταίοι νιώθουν απομονωμένοι και πως το εκπαιδευτικό σύστημα τους απορρίπτει λόγω

της διαφορετικότητας τους με αποτέλεσμα να μην επιδιώκουν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει «Ποιες στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πιο αποτελεσματικές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής». Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεωρούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές με σειρά προτεραιότητας την σεμιναριακή επιμόρφωση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων και κυρίως των γονέων και των μαθητών και τέλος την γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μη ελληνόγλωσσους μαθητές.

Τέλος το έκτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει ευκαιρίες στους παιδαγωγούς όσον αφορά την επιμόρφωσή τους στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (57%) δήλωσαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους προετοιμάζει κατάλληλα ώστε να εργαστούν εντός μίας διαπολιτισμικής τάξης. Θεωρούν ότι πρέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να τους προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για να επιμορφώνονται αλλά και να κατανοούν και την διαφορετικότητα των μαθητών. Επίσης η πρακτική της διαπολιτισμικής μάθησης πρέπει να αποτελέσει πάγια πολιτική του εκπαιδευτικού συστήματος για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όσον αφορά τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι απόψεις των συμμετεχόντων επιβεβαίωσαν τις αντίστοιχες θέσεις που είχαν διατυπώσει εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής σε έρευνα την οποία είχε πραγματοποιήσει ο Πανταζής (2006) και η οποία κατέληγε στο συμπέρασμα ότι πολλά από τα υπάρχοντα διαπολιτισμικά προγράμματα επιμόρφωση παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις και εν τέλει είναι αναποτελεσματικά.

Συνοψίζοντας γίνεται κατανοητό από τα όσα διατυπώθηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα ζητημάτων όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης μίας πολυπολιτισμικής τάξης. Τα προβλήματα αυτά οφείλονται κυρίως στην ελλιπή γνώση πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία οφείλεται σε μία σειρά παραγόντων και ιδίως στο γεγονός το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι υποστηρικτικό προς αυτή την κατεύθυνση. Προκειμένου επομένως να υπάρξει βελτίωση πρέπει να γίνουν μία σειρά σημαντικών αλλαγών προς αυτή την κατεύθυνση και να παρθούν μία σειρά μέτρων κυρίως σε επίπεδο κρατικό.

### 4.3 Προτάσεις

Στο παρόν υποκεφάλαιο της μελέτης παρέχονται μία σειρά προτάσεων οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βοηθητικά στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα ζητήματα που προκύπτουν εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν.

Το εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο βασικής πανεπιστημιακής μόρφωσης στην περίπτωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής πρέπει να εκσυγχρονιστεί, εντάσσοντας στην βασική εκπαίδευση ζητήματα διαπολιτισμικότητας με τα οποία πλέον η ελληνική κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη καθημερινά. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί θα αποκτήσουν μία βάση επιστημονική, ώστε να διαχειριστούν τις τάξεις των νηπιαγωγείων, οι οποίες στην πλειοψηφία τους είναι πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Πρέπει να διοργανώνονται περισσότερα και ποιοτικότερα επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ο κράτος, τα οποία να προσφέρουν έγκυρη και σωστή ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς, θα χαρακτηρίζονται από διαδραστικότητα, θα είναι δωρεάν, να εξειδικεύονται αναλόγως με το επίπεδο των συμμετεχόντων και την εμπειρία τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να ακολουθούν τις εξελίξεις της ελληνικής κοινωνίας.

Τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια πρέπει να διερευνούν διαστάσεις της ετερότητας, να αναλύονται ζητήματα που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση και την ψυχολογική διάσταση τόσο των αλλοεθνών, όσο και των γηγενών μαθητών και να εξετάζουν ζητήματα που αφορούν προκαταλήψεις, στερεότυπα και ζητήματα ανισοτήτων.

Θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες ώστε να βελτιωθεί η επικοινωνία των μαθητών των αλλοεθνών μαθητών με το σχολείο, καθώς και να υπάρξει προσέγγιση των γονέων των γηγενών και των αλλοεθνών μαθητών, ώστε να ξεπεραστούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επίσης θα πρέπει οι σχολικές μονάδες να καλλιεργούν ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον και την διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς και να αναπτύσσουν διαμεσολαβητικές τεχνικές όσον αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων.

Παράλληλα η τοπική αυτοδιοίκηση η οποία είναι υπεύθυνη για τις σχολικές μονάδες μέσα από ενημερώσεις, συζητήσεις και εκδηλώσεις θα πρέπει να στηρίζει τις σχολικές μονάδες, αναπτύσσοντας συνεργασίες με αυτές, σε μία προσπάθεια να εντάξει τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον τα διαφορετικά μέλη της.

## Επίλογος

Αν και έχουν περάσει σχεδόν 30 χρόνια από τότε που η ελληνική κοινωνία δέχθηκε το πρώτο μαζικό κύμα μεταναστών, ακόμη μοιάζει απροετοίμαστη να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που προέκυψαν από την αλλαγή αυτή. Πολλοί φορείς μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση, παρουσιάζεται ανεπαρκής να διαχειριστεί και να εντάξει ομαλά τα παιδιά των μεταναστών στο σχολικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι ελλείψεις αυτές εντοπίζονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και ιδίως στον τομέα της προσχολικής αγωγής, όπου τα παιδιά των μεταναστών έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωπα με πληθώρα προβλημάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ή στην έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων.

Γι' αυτό πρέπει ιδιαίτερα το κράτος να μεριμνήσει μέσω όλων των εμπλεκόμενων φορέων του προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε συστηματικά και αποτελεσματικά όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την προσχολική αγωγή, να αναπτύσσονται εντός ενός περιβάλλοντος όπου η διαπολιτισμική αγωγή θα αποτελεί τη βάση για το σύνολο των μαθητών, προσφέροντας τους ίσες ευκαιρίες σε οποιοδήποτε τομέα της ζωής τους.

## Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο : «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επίμ.) *Τι είναι η πατρίδα μας : εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σ. 28-45). Αθήνα : Αλεξάνδρεια.
- Ανδρούτσου, Α. (2010). Από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής και μαθητείας : διεργασίες και δυναμική μιας πορείας. *ActionResearch*, 1, 31-39. Διαθέσιμο στο : <http://www.actionresearch.gr/el/t1p5> [Ανακτήθηκε, 12/2/2019].
- Αρβανίτη, Ε. (2009). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεότερικότητα : Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο : *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια : Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία : Πρακτικά ΙΓ΄ Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας*, 533-551, Ιωάννινα.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματικής μάθησης στο νέο σχολείο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1, 8-29.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Babbie, E. (2013). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.
- Birman, B., Desimone, L., Porter, A., & Garet, M. Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57, 28-33.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα : Gutenberg.
- Carr, W. & Kemmis, S., (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση στην ετερότητα «Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (2005). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Coulby, D. (2008). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural education*, 17, 3, 245-257.:



Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα : Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος*, 78-91.

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

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγείου. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Department of Education and Training of Victoria, (2005). *Professional Learning in Effective Schools: The seven Principles of Highly Effective Professional Learning*. Melbourne: DET.

Δηλαβέρη, Β. (2010). Οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών (teamteaching) μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή του «μαθαίνω πως να μαθαίνω στην πράξη». Στο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. , *Μαθαίνω πως να μαθαίνω* : Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buchingham: Open University Press

Kalantzis, M. Cope B. &Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής : Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Στο *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια :Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* : Πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας, Γιάννενα. Διαθέσιμο στο : <http://neamathisi.com/learning-by-design/reference/> [ Ανακτήθηκε, 12/2/2019].

Kalantzis, M. &Cope , B. (2013). *Νέα Μάθηση : Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα : Κριτική.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Β΄ έκδοση. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31, 235

Κεσίδου, Α. (2008). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο : Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο : <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/kessidou.pdf> [ Ανακτήθηκε, 12/2/2019].

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση : Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Κουτονίδου Α. (2009), *Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Προσχολική Εκπαίδευση μέσα από τα Διεθνή Συνέδρια του ΚΕ.Δ.ΕΚ.*, Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διαθέσιμο στο : <http://ikee.lib.auth.gr/record/113924/files/KOUTONIDOU.pdf> [ Ανακτήθηκε, 14/2/2019].

Λαγουδάκος Μ. (2013 ) «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» Διαθέσιμο στο : [http://2pek-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/FOLDERS/Dhmosieyseis\\_Arthra/diapolitismik%20lagoudakos.pdf](http://2pek-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/diapolitismik%20lagoudakos.pdf) [ Ανακτήθηκε, 14/2/2019].

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Θεωρητική & Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Αδελφών Κυριακίδη.

Lieberman, A. (2000). Networks as learning Communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51, 3, 221-227.

Μάγος, Κ. & Νικολούδη, Φ. (2006). «Πάσχα είναι μόνο ένα;» Η Θρησκευτική Ετερότητα στην προσχολική αγωγή. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, Έρευνα- Θεωρία Πράξη*, 35, 57-62.

Μάγος, Κ. (2008). Διαθεματικά- Διαπολιτισμικά Σχέδια Εργασίας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, Έρευνα- Θεωρία Πράξη*, 65, 100-103.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Α. Κατσουλάκη & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τομ. Β. Πάτρα : ΕΑΠ.

Μαυρογιώργο, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός : Μία σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.),

*Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.348-354). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το Νέο Περιβάλλον. Βασικές Αρχές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 1404 ΦΕΚ Α'173/24.11.1983. Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Νόμος 2413 (ΦΔΚ Α' 124 / 14-6-1996) Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νικολάου, Γ. (2008) «*Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*» Διαθέσιμο στο : [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos\\_epimorfosis\\_diapolitismiki.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf) [ Ανακτήθηκε, 17/2/2019].

Πανταζής, Σ.Χ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα : Ατραπός.

Παπαδόπουλος Στ., (2011), *Το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Μια ιστορική αναδρομή από το 1913 ως σήμερα*, Διαθέσιμο στο : [https://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/nomothetikoplaisio.diapolitismikis.pdf](https://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/nomothetikoplaisio.diapolitismikis.pdf)[ Ανακτήθηκε, 12/2/2019].

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.187-195). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Ατραπός.

Ρεντίφης, Γ. (2012), Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Π. Γεωργάννης, *Διαπολιτισμικότητα , Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία , το Σχολείο , την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, Διαθέσιμο στο : [http://kedek.inpatra.gr/patra2012\\_voll1.pdf](http://kedek.inpatra.gr/patra2012_voll1.pdf) [ Ανακτήθηκε, 12/2/2019].

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Rolandi-Ricci, M. (1996). Training teachers for intercultural education: The work of the Council of Europe. In T. Dragonas, A. Fragoudaki & C. Inglessi, *Beyond One's own Backyard* (σ.132-142). Αθήνα : Νήσος.

Σαχλάς, Α. - Μπερσίμης, Σ. (2017). *Εφαρμοσμένη στατιστική με χρήση του IBMSPSSStatistics 23: με έμφαση στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα : εκδόσεις Τζιόλα.

Σάχου Μ.Ε. (2012) Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στο : Π. Γεωργάνης, Διαπολιτισμικότητα , Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία , το Σχολείο , την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Διαθέσιμο στο : [http://kedek.inpatra.gr/patra2012\\_voll1.pdf](http://kedek.inpatra.gr/patra2012_voll1.pdf) [ Ανακτήθηκε, 12/2/2019].

Τούλιας, Η. (2005). *Η Διαπολιτισμική & Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα : Διόνικος.

Τσιμούρης, Γ. (2007). *Διαπολιτισμική ένταξη και διαπολιτισμική εκπαίδευση : ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση : εκπαιδευτικές και διδακτικές εμπειρίες*. Αθήνα :ΕΛΙΑΜΕΠ.

Unesco (2007). *L' Unesco et la question de la diversité, 1946-2007: Bilan et stratégies*. Paris: UNESCO.

Χρηστίδου – Λιοναράκη Σ. (2001) Σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα (165-196). Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Τομ. Β' Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση* (σσ. 165-196). Πάτρα: ΕΑΠ.

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Α. Δημογραφικά Στοιχεία

##### 1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

##### 2. Ηλικία

- 25-25
- 36-45
- 46-60

##### 3. Εργασιακή Κατάσταση

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος
- Συμβασιούχος

##### 4. Εργασία σε :

- Δημόσιο Παιδικό Σταθμό
- Ιδιωτικό Παιδικό Σταθμό

##### 5. Προϋπηρεσία σε έτη :

- 1-10
- 11-20
- 21-30
- <30

##### 6. Οικογενειακή Κατάσταση

- Άγαμος/ή
- Έγγαμος/ή
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος /α

## **B. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

- 7. Έχετε αποκτήσει επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ;**
- Ναι
  - Όχι
- 8. Θεωρείτε ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών σας προετοιμαστήκατε κατάλληλα όσον αφορά την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;**
- Ναι
  - Όχι
- 9. Κατά την διάρκεια των σπουδών σας σε ποιους τομείς από τους ακόλουθους όσον αφορά τις διδακτικές σας δεξιότητες επικεντρωθήκατε στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ;**
- Διαμόρφωση ή τροποποίηση των διδακτικών στόχων
  - Οργάνωση συγκεκριμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων
  - Εξεύρεση ή κατασκευή ή επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού
  - Δεξιότητες άντλησης και συγκέντρωσης πληροφοριών για τους μαθητές
  - Δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς
  - Τρόποι αξιολόγησης επίτευξης των στόχων
  - Τεχνικές και δραστηριότητες καταπολέμησης του ρατσισμού
  - Δεξιότητες τροποποίησης του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος
  - Όλα τα παραπάνω
- 10. Έχετε πέρα των σπουδών σας παρακολουθήσει προγράμματα που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση;**
- Ναι
  - Όχι
- 11. Θεωρείτε τον εαυτό σας κατάλληλα προετοιμασμένο, ώστε να διδάξετε σε μία πολυπολιτισμική τάξη;**
- Καθόλου
  - Ελάχιστα
  - Λίγο
  - Πολύ
  - Πάρα πολύ

**12. Θεωρείτε ότι υπολείπεστε περισσότερο σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε:**

- Διδακτικό Υλικό
- Αντιμετώπιση Γονέων
- Γηγενείς Μαθητές
- Αλλοεθνείς Μαθητές
- Όλα τα παραπάνω

**13. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας σας, αντιμετωπίζετε προβλήματα με τους διαφορετικούς μαθητές σε :**

- Αποδοχή τους από τους γηγενείς μαθητές
- Προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι διαφορετικοί μαθητές.
- Δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς
- Οι συχνές απουσίες τους από την τάξη
- Το χαμηλό κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας
- Άλλο: .....

**14. Έχετε παρατηρήσει διακρίσεις εντός της τάξης σας, λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών;**

- Ναι
- Όχι

**15. Εάν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, τι αφορούσε η διάκριση αυτή ;**

- Συστηματική αδιαφορία των γηγενών μαθητών προς τους διαφορετικούς μαθητές
- Οι γηγενείς μαθητές κοροϊδεύουν τους μη γηγενείς μαθητές
- Οι γηγενείς μαθητές αρνούνται να κάνουν παρέα, να παίξουν και να συνεργαστούν με τους διαφορετικούς μαθητές
- Όλα τα παραπάνω
- Άλλο: .....

**16. Θεωρείτε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά από την προσχολική αγωγή;**

- Ναι
- Όχι

**17. Πιστεύετε ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να φοιτούν στα ίδια σχολεία με τους Έλληνες μαθητές;**

Ναι

Όχι

**18. Στο περιβάλλον της τάξης σας υπάρχουν μη γηγενείς μαθητές ;**

Ναι

Όχι

**19. Η επικοινωνία με τους γονείς των μη γηγενών μαθητών είναι :**

Ανεπαρκής

Μέτρια

Καλή

Αρίστη

**20. Η μη καλή συνεργασία των γονέων των μη γηγενών μαθητών και εκπαιδευτικών, θεωρείτε ότι οφείλεται σε :**

Αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους

Αδυναμία των γονέων να επικοινωνήσουν γλωσσικά με τους εκπαιδευτικούς

Αδιαφορία των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν τους γονείς

Στην γενικότερη απομόνωση και απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι γονείς.

Όλα τα παραπάνω

**21. Θεωρείτε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής όσον αφορά τους μη γηγενείς μαθητές :**

Αποδέχεται και αναγνωρίζει την διαφορετικότητα

Χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα

**22. Θεωρείτε ότι τα μέτρα που λαμβάνει το Ελληνικό Κράτος όσον αφορά την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι :**

Ανεπαρκή

Ικανοποιητικά

Επαρκή

**23. Θεωρείτε ότι οι μονάδες προσχολικής αγωγής παρέχουν ευκαιρίες την ένταξη των διαφορετικών μαθητών στο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον;**



- Ναι
- Όχι

**24. Ποια από τις ακόλουθες πρακτικές θεωρείτε ως πιο αποτελεσματική για την ένταξη των διαφορετικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα;**

- Σεμιναριακή επιμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών
- Κοινωνική ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και κύρια των γονέων των μαθητών αυτών
- Εκπόνηση ταχύρρυθμων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους διαφορετικούς μαθητές, πριν αυτοί ενταχθούν σε κανονική τάξη
- Άλλο .....

**25. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής :**

- Προετοιμάζονται κυρίως για να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές δυσκολίες της τάξης, που πιθανόν δημιουργεί η ετερότητα του πληθυσμού
- Δεν προετοιμάζονται για να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής συνύπαρξης στο σχολείο

**26. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι θα βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας σας ως παιδαγωγοί σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον;**

- Μέσω περαιτέρω επιμόρφωσης
- Μεσώ της κατανόησης των διαφορετικών μαθητών
- Και με τα δύο μαζί

**27. Στο χώρο της ελληνικής προσχολικής αγωγής υπάρχει δια βίου επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;**

- Ναι
- Όχι

**28. Επιθυμείτε να επιμορφωθείτε σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;**

- Ναι
- Όχι

**29. Εάν ναι, σε ποιους από τους παρακάτω τομείς;**

- Στο θέμα της «πολιτισμικής συνύπαρξης» γενικότερα
- Στη καλλιέργεια στάσεων και «διαπολιτισμικού συναισθήματος»
- Σε θέματα θρησκείας των «διαφορετικών» μαθητών

- Σε θέματα ιστορίας και πολιτισμού των «διαφορετικών» μαθητών.
- Στη καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων.
- Σε όλα τα παραπάνω.

Άλλο: .....